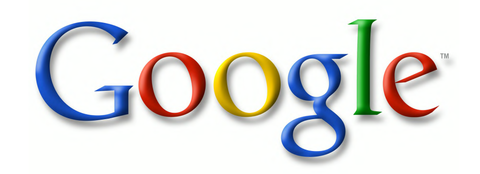
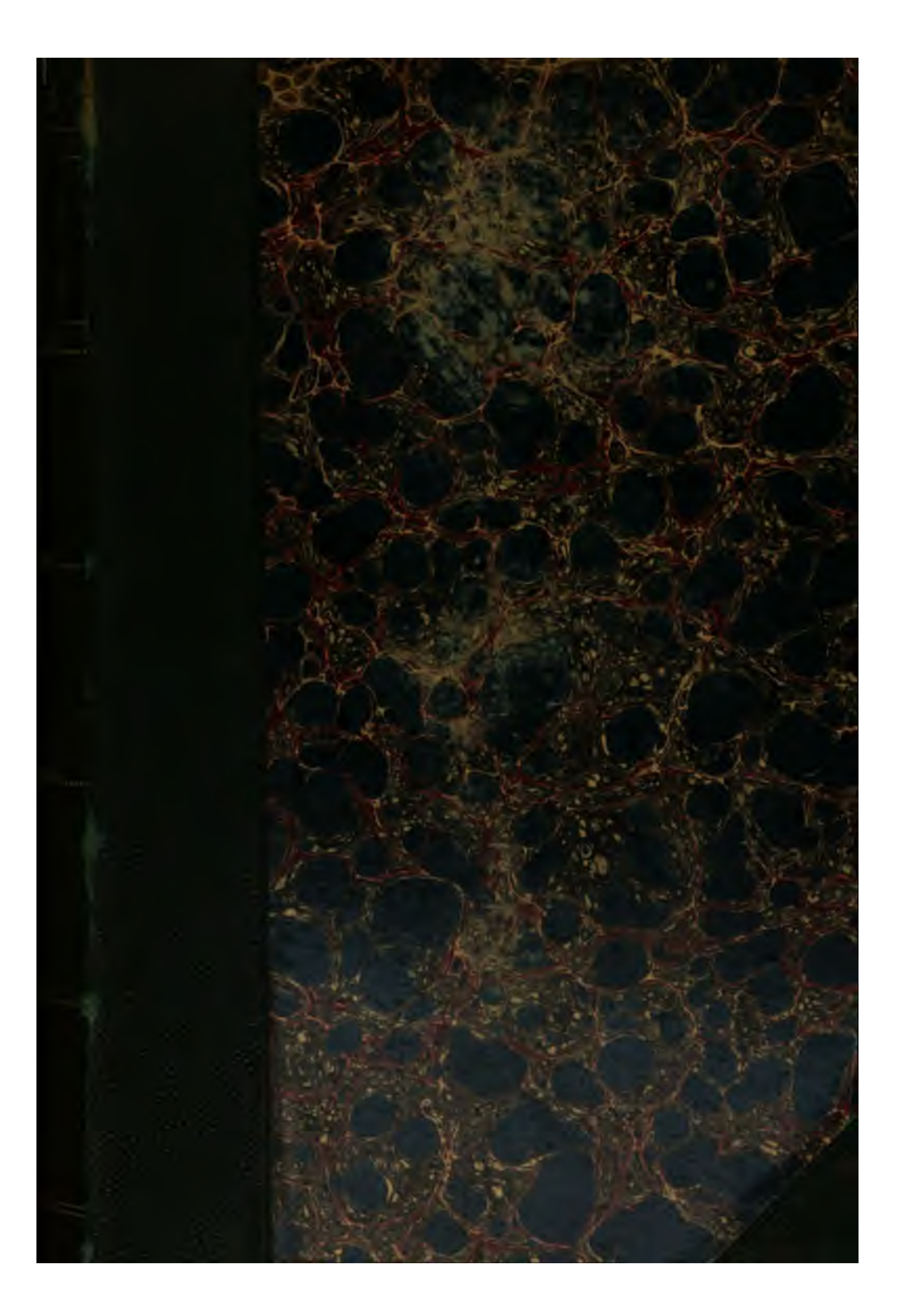
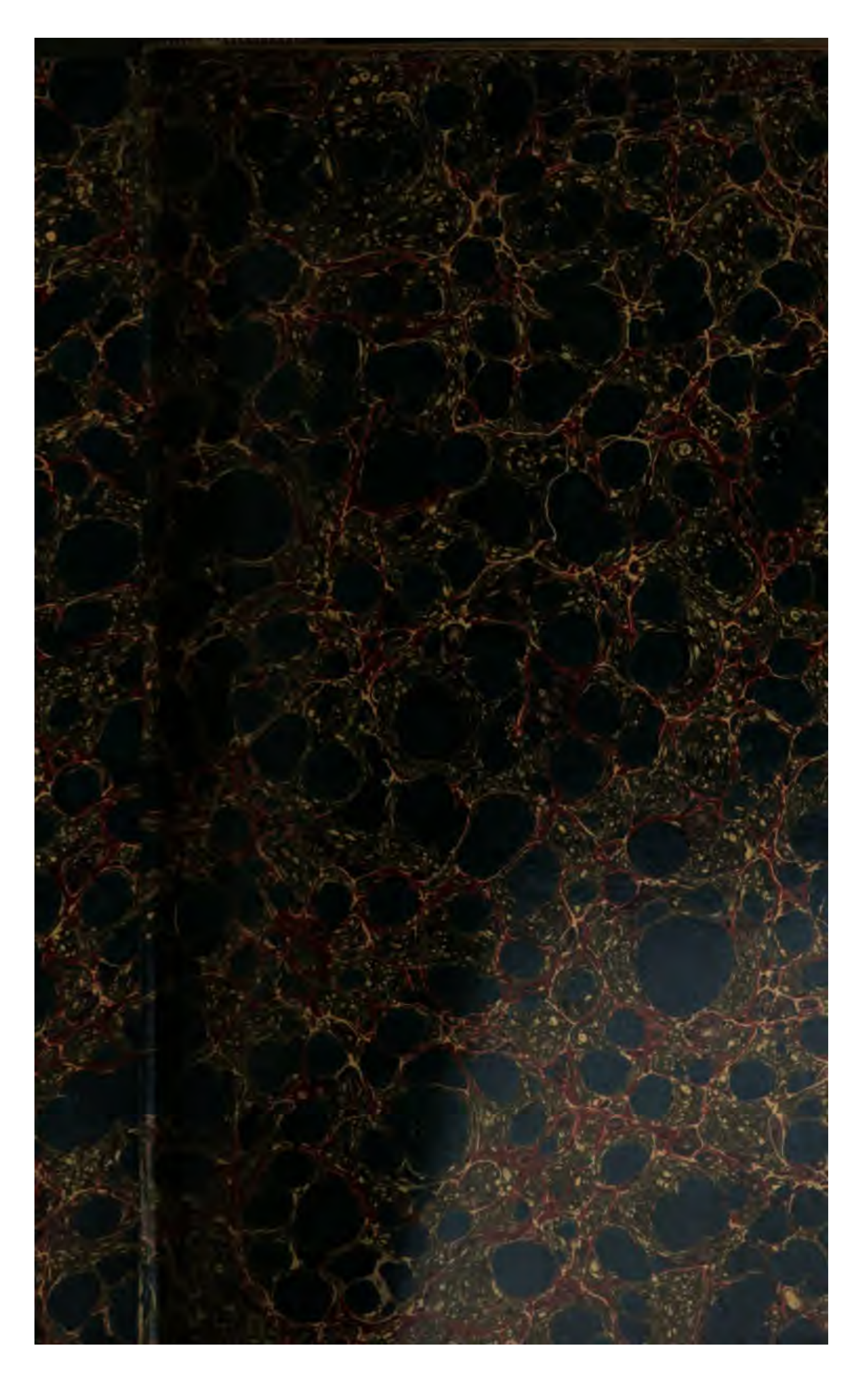
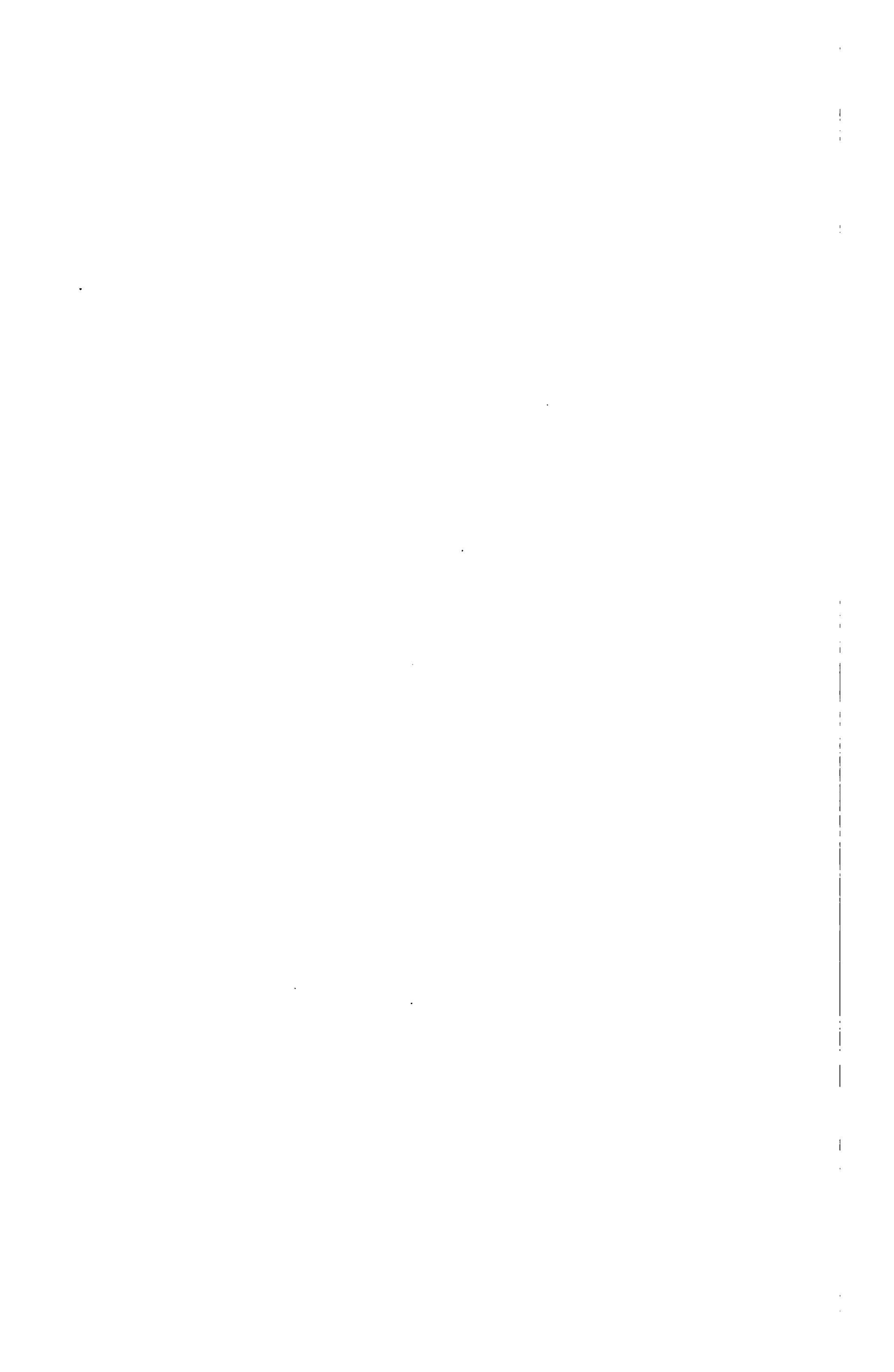







Educ 2150.7
SIGILL: COLL: HARVARD: CANTAB: NOV: ANGL: 1650.
CHRISTO ET ECCLESIAE
BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
CHARLES MINOT,
OF SOMERVILLE,
(Class of 1828,)
OCT 18 1883





Theoretisch-praktisches
Handbuch
für den
ersten Schulunterricht.

Erster (theoretischer) Theil.

Von

Ludwig Schindler,
Lehrer an der Neubauer Bürgerschule in Wien.

„Die Theorie sei der Leitstern der Praxis, diese der Prüfstein der Theorie".

Leipzig,
Friedrich Brandstetter.
1876.

Vorwort.

Wir haben uns gegenwärtig wahrlich nicht über einen Mangel an Methodenbüchern für den ersten Schulunterricht zu beklagen. — Es ist gewiss recht erfreulich, wenn unsere Zeit mit ihren reformatorischen Bestrebungen auch dem Elementarunterrichte eine entsprechende Aufmerksamkeit zuwendet, um durch eine möglichst rationelle Betreibung der Elemente des Schulunterrichtes diesem selbst ein solides Fundament zu legen.

Auch das vorliegende Werk will als ein Beitrag zu diesen Bestrebungen betrachtet sein. Weit entfernt, dasselbe als eine Notwendigkeit, als Abhilfe eines fühlbaren Mangels zu betrachten — mit welchen Phrasen so häufig die Herausgabe neuer Bücher zu rechtfertigen gesucht wird — glaube ich doch so viel annehmen zu dürfen, dass mein Werk keineswegs zur Vermehrung des unnützen Ballastes, welcher unseren Büchermarkt füllt, beitragen, sondern vielmehr als eine auf fleißiges Studium der einschlägigen Literatur, wie auf mehrjährige Praxis in den verschiedenartigsten Elementarschulen in Stadt und Land fußende Arbeit der Lehrerwelt nicht unwillkommen und der Schule nützlich sein werde.

Ich wage die Behauptung, dass bis jetzt kein Buch alle den Elementarunterricht berührende Punkte mit solcher Gründlichkeit erfasst, wie das vorliegende.

Einen besonderen Wert dürfte mein Werk dadurch erhalten haben, dass ich darin eine große Zahl der namhaftesten Pädagogen aller Zeiten mit ihren Ansichten über die erste Schulbildung anführte, eingedenk

der Worte Diesterweg's: „Je weniger die eigene Kraft oder unabänderliche Verhältnisse eigene Prüfung bis zu den letzten Quellen zulassen, desto mehr muß man sich an die Aussprüche anerkannt großer Männer, kurz an Autoritäten halten".

Wenn ich in gewissenhafter Weise die Quellen angab, aus denen ich bei meiner Arbeit geschöpft habe, so glaube ich nicht nur der Pflicht nachgekommen zu sein, die solches erheischt, sondern auch noch etwas anderem Rechnung getragen zu haben: der Anregung zum weiteren Studium, zur selbständigen Prüfung der betreffenden Werke. Diesterweg's Worte wollen eben nicht auf ein „Schwören auf des Meisters Wort" hinzielen, und ich habe mich deshalb bestrebt, in allen wichtigeren Fragen verschiedenartige, oft ganz entgegengesetzte Ansichten bedeutender Männer zu verzeichnen.

So viel Wert ich einerseits den Aussprüchen wirklicher Autoritäten beilege, ebensoweit entfernt halte ich mich von dem Autoritätskultus, der gegenwärtig das ganze Gebiet des Elementarunterrichtes zu beherrschen scheint. Deshalb bin ich auch gewissen Uebelständen, welche sich unter der Flagge klangreicher Namen in den Elementarunterricht eingeschmuggelt haben, mit männlichem Freimuthe, mit der Ehrlichkeit fester Ueberzeugung entgegengetreten. Nicht die Personen, sondern die Sache hatte ich dabei im Auge, was ich ausdrücklich bemerke, um nicht etwa Veranlassung zur Misdeutung zu geben.

Unsere Elementarmethodik ist vielfach in eine übertriebene Künstelei gerathen, und die Worte Lauckhard's: „Statt des Wenigen, Gründlichen und Einfachen ist eine Flut von pädagogischen Kunstgriffen, eine ganze Apotheke von gelehrten Kleinigkeiten, ein Schwall von aufklärenden, nichts taugenden Seiltänzersprüngen über unsere Schulen hereingebrochen" — gelten zunächst dem neuen pädagogischen Modeartikel, welcher unter der Firma „analytisch-synthetische oder Normalwörtermethode" dahinsegelt. Der Satz, welchen die Anhänger derselben aufstellten, „dass nur ein tüchtiger Lehrer diese Methode mit Erfolg handhaben kann", äußerte eine Wirkung, wie sie nur der fetteste Köder hervorzubringen vermag. Warum sollte man nicht zu dieser Methode greifen, wenn das allein schon genügte, um auch unter die „Tüch-

tigen" gezählt zu werden? — Wenn Graser schon vor langer Zeit sich äußerte: „Das Schlimmste bei der Methodensucht ist die Kleinlichkeit und Eitelkeit, mit der sie ihr Wesen treibt", — was würde der Mann sagen, wenn er heute lebte und in unsere Literatur der Elementarmethodik Einsicht nehmen könnte! Oder ist es nicht Eitelkeit, wenn viele Anhänger der „Normalwörter" ihre Methode als die allein richtige bezeichnen und die einfache Schreiblesemethode wie die reine Lautiermethode nur noch einige Zeit in gnädiger Weise „sich fortfristen" lassen? Ist es nicht Kleinlichkeit, wenn man die „Erfindung" neuer Normalwörter als methodischen Fortschritt preist, wenn man es als pädagogische Weisheit ausposaunt, wie Einer nach dieser Methode den Esel eher behandelt als die Gans, den Haken eher als die Bürste? u. s. w.

Ferne sei es von mir, mich als Reformator einer so wichtigen Sache aufzuwerfen. Der Hauptgedanke, welcher mich bei Abfassung dieses Buches leitete, war das Streben nach Vereinfachung, welches — Wiedemann's „Lehrer der Kleinen" ausgenommen — in den neueren Werken über Elementarunterricht fast ganz abhanden gekommen zu sein scheint. Wenn es mir gelungen sein sollte, in diesem Sinne anregend zu wirken, so würde ich darin den schönsten Lohn mühevoller Arbeit erblicken.

Was die äußere Anordnung des Buches betrifft, so glaubte ich dieselbe so treffen zu sollen, dass sowol der vorliegende erste, als auch der bald nachfolgende zweite (praktische) Theil jeder für sich ein Ganzes bildet, obgleich beide Theile zu einander in einer organischen Verbindung stehen.

Indem ich nun vorläufig den ersten Theil einer freundlichen Aufnahme und gütigen Beurtheilung empfehle, richte ich an die geehrten Redaktionen pädagogischer Zeitschriften die freundliche Bitte, allfallsige Recensionen, sie seien günstig oder nicht, durch die Verlagshandlung an mich gelangen zu lassen. Es soll mein eifrigstes Bestreben sein, offen und ehrlich kritisierte Mängel — und welches Menschen Werk hätte deren nicht aufzuweisen! — bei einer etwa stattfindenden zweiten Auflage nach Thunlichkeit zu verbessern. Alle geehrten Berufsgenossen aber,

welche mich in diesem Bestreben unterstützen wollen, können meines wärmsten Dankes versichert sein. Wollen wir unserem Ideale näher kommen, so kann dieß nur dann gelingen, wenn wir Herschel's Worte über die Wissenschaft auch in unserer Methodik als Parole gelten lassen:

„Nicht die Erfahrung eines Menschen allein, sondern die Gesammterfahrung Aller in allen Zeitaltern".

Wien, im Frühjahr 1876.

L. Schindler.

Inhalt.

Berichtigungen.

Seite 121, letzte Zeile: statt „er" lies der, statt „dich" lies ich.
Seite 155, 10. Zeile von oben: statt „Sprechunterricht" lies Sprachunterricht.
Seite 185, 4. Zeile von oben: statt „dunkler" lies dunkles.
Seite 318, 8. Zeile von unten: statt „Wurs" lies Wurst.

Die wenigen anderweitigen Versehen formeller Natur wolle der Leser selbst berichtigen.

I. Kapitel.

Die Elementarklasse.

„Es ist wahr, der Anblick einer solchen Kinderschar, so frisch vom Mutterherzen hinweg, alle (wenigstens die allermeisten) so unschuldig, noch so unbehaucht von den Giftausdünstungen des sündlichen Lebens; alle so nett und sauber gekleidet, alle — nimm mir diesen Ausdruck nicht übel — so neugewaschen, der Anblick dieser hundert hellen, munteren Augen macht einen wunderbar freundlichen, fast rührenden Eindruck. Das Herz wird Einem warm."

Wiedemann.

Es ist der erste Schultag! Vor dir sitzt die kleine, hoffnungsvolle Schar! Die meisten von den Kleinen sind heute zum ersten Male auf einige Stunden des Tages vom elterlichen Hause entfernt, fern vom guten Vater, von der liebenden Mutter, fern vom Bruder und von der Schwester; statt der bekannten Jugendgespielen sitzen rechts und links, vorn und rückwärts fremde, unbekannte Genossen. Die Physiognomie der Schule bildet einen gewaltigen Kontrast zu der des Vaterhauses. Aller Augen sind auf den Lehrer gerichtet; das eine stralt voll lebendiger Freude, ungetrübte Heiterkeit spiegelt sich auf seinem Antlitz, während das andere in Furcht und Angst der Dinge harret, die da kommen sollen. Hat doch der Vater oft gesagt: Warte nur, bis du in die Schule kommst, der Lehrer wird dich schon streichen! —

Hast du, lieber Freund, dem nun das kostbarste Kleinod, die einzige Freude, das einzige Hoffen so vieler Eltern anvertraut ist, — hast du dir vergegenwärtigt, wie wichtig dieser Augenblick ist für dich und für die jugendlichen Seelen? Hast du erwogen, von welch

großem Einflusse der Eindruck ist, den du und deine Schule gerade heute auf die jungen Herzen ausübet? O, es ist ein wichtiger, ein feierlicher Moment. „Wahrhaftig, der Tag, an welchem deine Schule eine neue Kinderschar aufnimmt, ist ein Freudentag; darum ziehe deinen Sonntagsrock an und gib deinem Antlitz Festtagsglanz, empfange in freundlich geschmückter Schulstube deine Schüler, wie ein liebeerfüllter Vater, und sie werden lange dieses Eindrucks gedenken.“ Ja, es ist unverantwortlich, wie viel gerade in diesem Punkte in den meisten unserer Schulen gesündigt wird. „Des Kindes Umgebung sei schön und heiter“, dieser herrliche Satz: ist er nicht in allen pädagogischen Werken zu finden? In Büchern wol; aber wie stehts damit in der Praxis des Lebens? Man betrachte nur so manche Schulstube und staune über die äußere Verwarlosung des Ortes, der einer hoffnungsvollen Kinderschar eine neue Welt erschließen soll! Besonders die Elementarklasse wird in dieser Beziehung am meisten vernachlässigt. Nicht etwa, dass wir eine kostspielige, prunkhafte Ausstattung derselben befürworteten, — auch das Einfache kann schön sein und dem Auge einen wohlthuenden Anblick gewähren. Gebet dem Elementarlehrer das freundlichste Zimmer des Schulhauses, womöglich mit freier Aussicht in die Natur oder wenigstens in den Schulgarten. Für eine gewisse Nettigkeit wird er schon selbst sorgen. Einige schöne Bilder an den Wänden, einige Blumen auf den Fenstern, Sauberkeit und Ordnung der Schulgeräthe, das alles kann und soll jede Schule, wenigstens jede Elementarklasse, dem Auge des neu eintretenden Kindes darbieten. „Eine Schulstube,“ sagt Kellner, „sollte ein wahrer Kindertempel sein, welcher dem frischen Glanze des Jugendlebens entspricht, und diesen dennoch mit dem hohen Ernste der Lehraufgabe in Einklang zu bringen weiß. — Zeige mir dein Schulzimmer, damit ich sehe, wer du selber bist, und wie du wirkst! Ich weiß zwar wol, dass du nicht selbst gebaut hast und nicht selbst dielen und weißen lassen darfst nach Belieben; aber ich weiß auch wiederum, was ein ordnungsliebender Geist vermag, und was jene Berufsliebe thun kann, die nichts gering achtet und im Kleinen das Große, im Einzelnen das Ganze ahnt. Ich habe gesehen, was ein Lehrer auch mit einem düsteren und abstoßenden Schulzimmer vermag, wenn ihm klar geworden, dass er zur Bildung der Jugend berufen, und dass diese Bildung mit Lesen und Schreiben noch nicht erschöpft ist. Unsere Volks- und Landschulen sind oft genug auch wahre Armenschulen, und die Kinder treten daher nicht selten aus den Kammern des Elends und der bitteren Not, aus dem Schmutze der

Gemeinheit und des Stumpfsinnes in unsere Lehrzimmer ein. Sollen sie hier nichts Besseres, nichts Tröstlicheres finden, als zu Hause? Das Bettlerkind darf nicht in die Wohnung des Reichen und Vornehmen treten, sondern empfängt an der Thüre sein Almosen; aber die Pforten des Schulhauses sind ihm, gleich dem Gotteshause, geöffnet, und sollte es hier nicht auf wenige Stunden sich der heiteren Reinlichkeit, der frischen Luft und freundlichen Ordnung erfreuen? Weißt du, welche Keime edleren Strebens ein solcher Genuß in die Seele des Armen hineinwirft? — Wer ernst in seinen Erinnerungen zu dem hinabsteigen kann, was den ersten Anlaß zu einer ganzen Lebensstimmung gab, wird die Macht sinnlicher Eindrücke nicht verkennen."

Möchten doch diese trefflichen Worte allerwärts gehörige Beherzigung finden! Wohl den Kleinen, auf welche die Schule schon am ersten Tage einen wohlthuenden Eindruck zu machen vermag, und wenn dazu der Lehrer selbst durch ungeheuchelte Freundlichkeit diesen Eindruck zu erhöhen versteht, — wenn die Kinder, welche zu seinen Augen erwartungsvoll und schüchternen Muthes emporschauen als zu den ersten Sternen auf ihrer ungewohnten, noch grund- und uferlosen Fahrt, in ihm den wahren Kinderfreund erkennen, an den sie sich getrost anschmiegen können und dürfen. —

Nun aber geht es ans Lernen. Nur kein Bücherunterricht in den ersten Tagen des Schullebens! Freundliche Unterredung, gemüthliche Unterhaltung, nichts anderes darf der erste Unterricht sein. Lasset den Kindern Zeit, Kinder zu sein! Kinder aber lieben Fröhlichkeit. „Der Trieb nach Fröhlichkeit ist für das jugendliche Herz das, was die Frühlingssonne für die aufwachende Erde ist." Demeter. Verbittert ihnen darum nicht schon in den ersten Tagen den Aufenthalt in der Schule; „es kommen später ohnehin jene Jahre, da die verlachten Jugendtage mit verweinten Nächten bezahlt werden." Warum sollte man auch gleich im Anfange des Schullebens Alles mit Sturm erfassen? Die armen Kleinen bekommen zeitgenug zu kosten von dem, was bei dem ungestümen Vorwärtsdrängen unserer Zeit als „zu erreichendes Ziel" der Elementarklasse aufgestellt wurde. So lange man solche Ziele im ersten Schuljahre zu erreichen sich abmüht, muß man mit Landhard behaupten, „man geht mehr darauf aus, zu glänzen, als zu nützen". Wenn der alte gediegene Pädagog Vierthaler sagte: „Wer zu viel lehrt, lehrt gar nichts", so sollte man das vor allem bei

den Anfängen des Unterrichtes beherzigen. „Man überhäufe doch die Kinder nicht so sehr!" warnte schon Francke; „der Lehrer muß sein wie ein verständiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern streut und den untersten durch den obersten erstickt, sondern den, welchen er einmal gestreut hat, aufgehen und Frucht bringen läßt." Leider setzen in unserer fortschrittlichen Zeit so viele Elementarlehrer eine Ehre darein, mit ihren Kollegen zu rivalisieren und durch verschiedene „neue Methoden" nur recht schnell zu einem möglichst hochgesteckten Ziele zu gelangen. So lobenswert, ja edel an und für sich ein solcher Eifer im Berufe genannt werden muß, so bedauerlich ist es, wenn er eine überstürzende Hast nach sich zieht, wobei besonders körperlich und geistig minder begabte Kinder förmlich gemartert werden, auf daß ja nicht viele zum Schlusse des Schuljahres „sitzen bleiben" müßen. Da wird hineingepfropft, so viel nur immer möglich, und man bedenkt nicht, daß vor allem eine gewisse Zeit erforderlich ist, um das durch den Unterricht Erfaßte auch ordentlich zu verdauen und gehörig zu üben. Stopft doch einmal euern Magen voll von den ausgesuchtesten Speisen, wendet dabei alle möglichen Reizmittel an; wenn ihr nicht wartet, bis früher genossene Speisen gehörig verdaut sind, könnt ihr durch kein Gewürz und kein Reizmittel Eckel und Erbrechen verhindern. Und den kindlichen Geist glaubt ihr durch eure Methodenkunst vollstopfen zu können, ohne auch die Zeit abwarten zu müßen, wann derselbe ohne euere künstlichen Reizmittel das Dargebotene zu erfassen und zu verarbeiten vermag? Ferne sei es von uns, das ehrliche Bestreben zu verkennen, mit welchem so viele Schulmänner die Methode zu vervollkommnen und den Unterricht so zu gestalten suchten, daß die Kinder leichter, schneller und auf eine naturgemäße Weise zum Ziele kommen könnten. Wir können gegen solche Männer nicht genug Worte des Dankes und der Anerkennung finden. Aber wir glauben, über die Welt führt kein Weg. Kann man einzelne Strecken auf dem weiten Gebiete des Wissens und Könnens mittelst guter Methoden schneller durchwandeln, so gönne man dem jugendlichen Geiste eine öftere und andauernde Rast, auf daß er aufs neue erstarke und sich labe an dem, was er bisher „sein eigen" nennen kann. Diejenigen begehen einen großen pädagogischen Fehler, die da meinen, weil heutzutage alles in der Welt per Dampf und Telegraf gehe, so müße es auch bei der Jugendbildung so sein. Wir haben vollauf Ursache, mit allen Kräften das Möglichste zu erreichen zu suchen. Das Leben der Gegenwart

stellt so viele Anforderungen an jeden einzelnen Weltbürger, daſs die Schule gar sehr zu thun hat, um den jungen Menschen gehörig auszurüsten. Es ist wahr, man kann hierin bis zum 14. Lebensjahre wirklich Erstaunliches leisten. Sagt ja doch schon Pestalozzi: „Habt Methode nur, und ihr sollt Wunder nehmen, was die Jungen an einem Tage alles lernen.“ Aber eben deshalb, weil wir die Erreichung eines möglichst hohen Zieles unserer gesammten Schulbildung anstreben wollen, meinen wir mit der Grundlegung derselben in der Elementarklasse äußerst behutsam sein zu müßen. Wie kann aber die spätere Schulbildung wahrhaft gedeihen, wenn schon von allem Anfang an die physischen und geistigen Kräfte des Kindes bis zum Aeußersten angespannt werden?

Einzelne Schulmänner haben deshalb vorgeschlagen, das Kind erst mit dem vollendeten siebenten Lebensjahre in die Volksschule aufzunehmen. Diesem Vorschlage möchten wir nur dann beipflichten, wenn bereits allgemein eine organische Verbindung zwischen Kindergarten und Elementarklasse bestünde, und jedes Kind den ersteren wenigstens ein Jahr vor seinem Eintritt in die Volksschule besuchen würde. Aber bei unserer nüchternen Auffassung der thatsächlich gegebenen Verhältnisse ist dieß noch ein fernliegendes Ideal, und da können wir unmöglich das Kind bis zum vollendeten siebenten Jahre der häuslichen Erziehung allein überlassen, schon deswegen nicht, weil leider viele Eltern ihre Kinder im ersten Lebensalter nicht gehörig behandeln können oder wollen, und weil ferner der Geselligkeitstrieb der Kleinen gar zu lange gewaltsam unterdrückt werden müßte. Weil wir aber in Folge dessen noch lange Zeit sechsjährige Kinder in die Elementarklasse werden aufnehmen müßen, die wenigstens der Mehrzahl nach für die Schule noch nicht reif, zum Theil selbst körperlich noch zu schwach sind, um den nach gegenwärtigem Lehrziele an sie gestellten Anforderungen ohne nachtheilige Rückwirkung auf ihre Körper- und Geisteskräfte genügen zu können, so stecke man das gegenwärtige Lehrziel der Elementarklasse etwas zurück. Das scheinbar Versäumte wird sich gewiſs in den folgenden Klassen mit verhältnismäßig leichter Mühe nachholen lassen, wenn die Kräfte des Kindes mehr und mehr erstarken. Wir stimmen keineswegs denen bei, die da z. B. allen Lese- und Schreibunterricht im ersten Schuljahre beiseite lassen, und nur einen umfassenden Anschauungsunterricht betreiben wollen. Aber man könnte in diesen Gegenständen vorlieb

nehmen, wenn etwa die deutsche Schreib- und Druckschrift in der Elementarklasse geübt, und die lateinische Druckschrift auf das zweite Schuljahr aufgespart würde; ferner wären geflissentliche Rechtschreibübungen über die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung gänzlich aus dem Lehrgange der Elementarklasse zu streichen. Im Rechnen sollte man auch nicht über die Zahl 10 schreiten. Wir sind überzeugt, dass weniger Stoff und gründlich geübt eine bessere Grundlage für den späteren Schulunterricht bildet, als viel Stoff, der unmöglich gehörig durchgeübt werden konnte, außer man hätte auf die Gesundheit der Schüler geradezu ein Attentat ausgeübt. Wenn heutzutage ein wahrhaft erschreckender Percentsatz unserer Kleinen mit Kurzsichtigkeit und andern körperlichen Gebrechen behaftet ist, was doch in früheren Jahren nicht so sehr der Fall war, so trägt die unmenschliche Ueberbürdung der Kleinen einen wesentlichen Theil der Schuld daran. Und wenn ja einzelne moderne Methodenkünstler darauf hinweisen, das Kind lerne alles leicht, wenn nur die Methode gut ist, es lerne mit sichtlicher Lust, wenn nur der Lehrer seinen Unterricht interessant zu machen versteht, so entgegnen wir mit dem ausgezeichneten Elementarlehrer Wiedemann: „Das gegenwärtige Lehrziel ist nicht dazu angethan, dass es spielend erreicht werden könne. Es muß gearbeitet werden; auch die Schüler müßen arbeiten. Und wenn dieß auch — falls es der Lehrer so weit brächte — mit aller Lust und Freudigkeit geschähe, so ist das noch immer kein Beweis, dass diese Arbeit keine Strapaze für die Kleinen sei. Mit welcher Lust und Liebe tanzt nicht manches Mädchen und — wie erschöpft sinkt es schließlich auf den Sessel zurück!" Was würde man von einem Gärtner halten, der ein junges Bäumchen mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln seiner Kunst vorzeitig zur Blüte und Frucht treiben möchte, aber dabei den Stamm zugrunde richten würde? — Schont also und pflegt das Bäumchen, aus dem einmal ein starker Baum werden soll! „Ein Rückschritt im Lehrziele der Elementarklasse dürfte der heilsamste Fortschritt sein, den die neue Pädagogik anzustreben hat." Wiedemann. Je mehr der erste Erfolg blendet, desto häufiger erscheint er später als Flitter, dessen faktischer Wert hinter dem eingebildeten zurücksteht.

Diese einleitenden Worte meines Werkes begleite ich noch mit dem Wunsche, sie mögen im Interesse unserer Kleinen auch allent-

halben einer entsprechenden Würdigung sich erfreuen. Möge der freundliche Eindruck der Schule, von dem wir wünschen, dass er schon am ersten Schultage den Kleinen wohlthue, das ganze Schuljahr, ja die ganze Schulzeit hindurch, durch nichts verwischt werden. Mögen keine trüben Nebel den heiteren Horizont der Kindheit verdüstern, auf dass die Schule nicht nur zu einem Born des Wissens, sondern auch zu einem Tempel der Freude sich gestalte, und selbst der Erwachsene noch bei Erinnerung an die Zeit seines Verweilens in den freundlichen Hallen der Schule in freudiger Begeisterung ausrufe:

O süße, selige Jugendzeit!

II. Kapitel.

Der Elementarlehrer.

„Die Hauptsumme aller Schullehrertugenden ist Liebe und frohe Laune.“ Büel.

Aus der hohen Bedeutung der Elementarklasse im Gesammtorganismus der Schule ergibt sich die Wichtigkeit der Mission des Elementarlehrers von selbst. Hieraus folgt aber wieder notwendigerweise, dass der Lehrer der Kleinen, um seiner Aufgabe gewachsen zu sein, ein tüchtigerer Mann sein muß, als man allenthalben noch anzunehmen scheint.

Leider sind gute Elementarlehrer gegenwärtig nur selten zu finden.

Die meisten Lehrer meiden den ersten Schulunterricht so gut es geht; ein jeder möchte gern „oben hinaus“, d. h. in den Oberklassen seine Gelehrsamkeit zur Schau tragen. Einige meinen eben, sie wären zu gelehrt für dergleichen kleinliche Dinge, wie sie der Unterricht in der Elementarklasse mit sich bringt, sie glauben, ihr „Wissen“ berechtige sie ausschließlich zur Wirksamkeit in den Oberklassen, und bedauern recht herzlich den Mann, dessen Aufgabe es ist, mit den kleinen „ABC-Schützen“ sich abzumühen. Solche scheinen wol nicht zu wissen, dass die Ehre des Lehrers in der Geschicklichkeit liegt, mit welcher er lehrt, und nicht in den Gegenständen, welche er lehren soll. Andere wieder scheuen die physische Anstrengung, welche der Unterricht der Kleinen mit sich bringt, und welche bedeutender ist, als die in jeder andern Schulklasse. Nur selten findet sich eine tüchtige Kraft, welche wirklich aus Neigung und innerem Beruf dem Elementarunterrichte sich widmet und hierin längere Zeit hindurch eine tüchtige Praxis zu erlangen sucht.

Die Haupteinwendung, welche viele gegen den Elementarunterricht zu machen belieben, ist wol das „ewige Einerlei", welches der erste Schulunterricht mit sich bringen soll. Wer aber in diesem vermeintlichen „Einerlei" das Schreckgespenst der ersten Schulbildung zu sehen glaubt, der möge einmal darüber nachdenken, was ein durch seltene Gelehrsamkeit in der Philologie, Mathematik und Theologie ausgezeichneter Schulmann, O. Schulz, einem jungen Lehrer entgegnete, der in dem Einerlei des Elementarunterrichtes sein erlerntes „Wissen" nicht recht anwenden zu können glaubte. „In der That," schreibt er, „mein guter Freund, du bist zu beklagen, nicht eben deshalb, weil du Elementarlehrer bist, sondern weil dir die Gesinnung fehlt, welche den rechten Lehrer macht. Wenn du so sprichst, mein Freund, so ist das nur ein Zeichen, daſs du selbst in jene unheilbringende Stumpfheit verfallen bist, die den Schlendrian erzeugt oder vom Schlendrian erzeugt wird. Wie kannst du sprechen, es sei das ewige Einerlei, womit du zu thun hast? Was ist denn beim Unterricht wichtiger, der Schüler, den du zu üben und zu bilden hast, oder der Gegenstand, an dem du ihn üben und bilden sollst? Ich kann dreist in deiner Seele antworten: der Schüler ist es, und der Gegenstand ist es nicht! Wolan denn, mein Freund, jedes Jahr führt dir neue Schüler zu, die du geistig wecken sollst, und mit jedem Jahre scheiden solche aus, an denen du dein Werk vollendet hast. Was dir also die Hauptsache sein muſs, das erneuet sich bei dir schneller, als bei irgend einem andern Unterricht, und wenn du verstehst, dich an die Eigenthümlichkeiten deiner Schüler anzuschlieſsen, so ist auch dein Unterricht mit jedem Jahre neu." Wenn darum jemand wirklich am Elementarunterricht so viel Einerlei findet, so ist daran niemand Schuld, als er selber; denn „hat der Lehrer ein wahrhaft kindliches Gemüth, und fühlt er in sich nur einiges Lehrertalent, so kann es wol nicht anders sein, als daſs ihm sein Geschäft täglich interessanter wird." Denzel. — Lassen wir aber diejenigen, die sich schon einmal über den Elementarunterricht erhaben dünken, in diesem Dünkel ruhig sich gefallen. Mögen sie zusehen, wie wir es der Mühe wert finden, das Bild eines guten Elementarlehrers zu betrachten.

„Die Hauptsumme aller Schullehrertugenden ist Liebe und frohe Laune" — dieser Satz gilt von dem Elementarlehrer mehr, als von jedem andern. Liebe zum Beruf, Liebe zu den Kleinen — das ist darum die erste Forderung, welche die Schule an einen guten Elementarlehrer stellt. „Nicht derjenige Elementarlehrer ist der beste, der seinen Kindern die meisten Kenntnisse

beibringt, sondern derjenige, der seine Schüler am meisten lieb hat." Kehr. Ohne Begeisterung für den Beruf sinkt jeder Lehrer, zuerst aber der Elementarlehrer, zum Handlanger herab. Wo die Liebe fehlt, da ist das Lehramt überhaupt ein saurer Dienst, und der Lehrer ist ohne sie ein völlig bedauernswerter Mann.

In seiner Liebe zu den Kleinen kann sich der Elementarlehrer kein besseres Vorbild wählen, als das des erhabenen Kinderfreundes, der da sagte: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!" Das Kind ist überhaupt ein liebebedürftiges Wesen; es klammert sich gleich dem Epheu um jede sich darbietende Stütze. „Findet dieser keine zum Himmel emporstrebende Säule, so rankt er an dürftigem Gesträuch und morschem Gestein hinauf und theilt deren Schicksal. Aber kein Epheu schlingt sich um eine Eissäule, und so klammert sich auch keine Kindesseele an ein eiskaltes, liebeleeres Herz. Wo daher dem Lehrer die Liebe fehlt, da ist alles Täuschung und Heuchelei." Kellner. Liebe und Wahrheit sind die Leitsterne aller Erziehung. Liebe erzeugt Gegenliebe. „Wer viel mit Kindern lebt, wird finden, dass keine äußere Einwirkung auf sie ohne Gegenwirkung bleibt." Goethe. Wenn aber Kinder und Erzieher sich gegenseitig lieben, so wird alles, was sie ausführen wollen, sicher gelingen. Die gegenseitige Liebe wird über viele Klippen hinwegheben, so dass auch das Schwierige leicht wird.

Die Liebe des Lehrers zu den Kindern muß aber rechter Art sein. Die wahre Liebe äußert sich nicht in einem zeitweilig erzwungenen Lächeln, noch weniger in allzugroßer Nachsicht gegen die Fehler der Kleinen, — sie äußert sich vielmehr in steter, aufopfernder und treuer Hingabe, in herablassender Geduld und Freundlichkeit, aber auch in heiligem Ernste und in unerbittlicher Strenge, falls diese zum Wohle des Kindes unerläßlich erscheint. „Liebe und Ernst müßen das Augenpaar werden, das über unsern Kindern immer offen stehen soll." Jer. Gotthelf. Die wahre Liebe des Lehrers erkennen die Kinder gar bald und lohnen nur diese mit warmer und dauernder Gegenliebe; eine Liebe aber, die sich bloß in Schwäche und Nachgiebigkeit äußert, — die Affenliebe — wird niemals oder doch nur vorübergehend dieses schönen Lohnes sich erfreuen, im Gegentheile in späteren Jahren die bittersten Vorwürfe empfangen.

Die Liebe des Lehrers gleichet dem warmen Sonnenstrale, der die zarten Keime erweckt, liebliche Blüten entfaltet und diese zur reifen Frucht gestaltet. Wie nun die Sonne ein jedes, auch das verborgenste

Pflänzchen erquickt, ebenso soll auch die Liebe des Lehrers alle ihm anvertrauten Kinder mit gleicher Wärme umfassen. „Nicht nur das wohlerzogene, reichbegabte Kind mit dem freundlichen Gesichtchen, dessen blaue Augen den Lehrer so zutraulich anschauen, — auch das in Lumpen gehüllte Aschenbrödel, das zu Hause so wenig Liebe und so viele Scheltworte empfängt, so dass es sich scheu vor dem Lehrer zurückzieht, soll dessen Liebe theilhaftig sein. Ja, gerade die Kinder, welche aus den Häusern des Elends und der bittern Not, aus dem Sumpfe der Gemeinheit und des Stumpfsinnes kommen, bedürfen am meisten eines entgegenkommenden, liebevollen Herzens. Die warmen Stralen der Herzensfreudigkeit müßen die Eisrinde schmelzen, welche die elterliche Selbstsucht oder das kalte Leben um solche junge Herzen gelegt hat. Wie manches arme Kind ist später ein Mann geworden, der die Welt mit seines Namens Ruhm erfüllte! Die Kinder merken es gar bald, wenn der Lehrer gegen alle in gleicher Liebe verfährt, wenn er gerecht ist in ihrer Beurtheilung und keinerlei Rücksicht nimmt auf die sociale Stellung der Eltern oder auf ein einnehmendes Aeußeres. Damit sei aber keineswegs gesagt, dass der Lehrer nicht etwa ein fleißiges und gesittetes Kind lieber haben dürfe, als ein anderes, welches ihm häufig Verdruss und nur selten oder niemals eine Freude macht. Nur gerecht sein, und nach wirklichem Verdienst urtheilen und handeln! Keinesfalls darf der Lehrer spezielle Lieblinge unter den Kindern haben. Selbst der äußere Erfolg der Leistungen darf hier nicht bestechen. Manches Kind hat nur schwache Leistungen aufzuweisen, aber doch einen größeren Fleiß als ein anderes reichbegabtes. Und wie oft wirken nicht unglückliche häusliche Verhältnisse dem Fortschreiten so manches Kindes entgegen! Nicht selten verdient daher gerade ein Kind mit schwächeren Leistungen die gerechte Bevorzugung des Lehrers. — Es ist mit der Entwickelung eines Kindes wie mit einer Blüte. Diejenigen Blumen, welche zuerst in voller Entfaltung prangen, werden in der Regel bald welk und bringen selten eine Frucht zur Reife; gar manche Knospe aber läßt lange auf ihre Entfaltung warten, doch stralt sie dann um so länger im vollen Schönheitsglanze und wird endlich durch ihre Frucht von bleibendem Werte. Mancher vermeinte Dummkopf ward von der allwaltenden Vorsehung ausersehen, in späteren Jahren nachhaltig auf die Menschheit einzuwirken — „man könnte große Männer nennen, die auf ihren Adlerflug warten ließen," Arndt, — und mancher scheinbar widerspenstige und böse Knabe ist einer der nützlichsten und edelsten Männer seines Volkes geworden. Darum soll der

Lehrer keinen Schüler aufgeben, sondern immer und immer wieder die erziehende Kraft an solchen versuchen, bei denen bisher alles erfolglos gewesen. Jeder Elementarlehrer sollte jenem Schulmanne gleichen, der einmal gefragt wurde, wie er denn gar so viel Geduld mit den Kleinen haben könne, und auf die Frage, „was würden Sie aber thun, wenn Sie dem Kinde etwas schon dreißigmal gezeigt und gesagt haben, und es noch immer nichts begreife?“ zur Antwort gab: „Dann würde ich die Sache zum einunddreißigsten Male versuchen.“ Die Geduld, dieses schöne Kind der Liebe, hat schon manchen redlichen Bemühungen gewissenhafter Lehrer, selbst den schwächsten Kindern gegenüber, die Krone des herrlichsten Erfolges errungen. Aber wie selten ist diese Tugend in den Elementarklassen unserer Zeit zu finden! und doch sagt Wiedemann ganz mit Recht: „Der Elementarlehrer muß die meiste Geduld auf der Welt besitzen.“

Wir leben in einer Zeit der Ungeduld, des hastigen, oftmals überstürzenden Strebens nach vorwärts. Dampfwagen und Telegraf sind fast schon zur Signatur des Geisteslebens der Menschheit geworden. Nun, meine Freunde, so sehr ich wünsche, daß wir alle dem wahren Fortschritt huldigen, lasset euch nur nicht von der ungestümen Hast der Zeit in eurer engeren Wirkungssphäre beeinflussen! Geduld führt in der Erziehung am sichersten zum Ziele. Die Liebe also und ihr freundliches Kind, die Geduld, — das seien die ersten Leitsterne des Elementarlehrers. Besitzt er diese beiden Tugenden, dann werden sich die jugendlichen Herzen in der zutraulichsten Weise an ihn schmiegen. „Welche Freude ist es dann, wenn sich ihm die kleinen Händchen entgegenstrecken, wenn die kleinen unschuldsvollen Augen ihm freudestrahlend entgegenblicken! Diese Anhänglichkeit der Kleinen an ihren Lehrer, die oftmals an das Rührende grenzt, ist eine der lieblichsten Erscheinungen im Schul- und Lehrerleben, sie lohnt manchen Schweißtropfen, söhnt mit mancher bittern Erfahrung aus, die der Lehrer so häufig machen muß, und ist ein Quell der Erfrischung zu neuem Streben.“ Wiedemann. —

Ein großer Pädagog sprach einmal zu einem angehenden Schulmanne: „Willst du Kinder erziehen, so sei mit ihnen ein Kind!“ — „Freude an Kindern, das Gernesein in ihrem Umgange, das frohe Eingehen in ihre kindlichen Empfindungen, Gedanken, Bestrebungen und Spiele ist ein Haupterfordernis, wenn man auf den kindlichen Geist mit Erfolg wirken will.“ Denzel. — „Man muß vor allem recht oft in die eigene Kinder- und Jugendzeit hinabsteigen, hier die

Erstlingsgefühle des Lebens wieder erwecken und an ihrer Glut das kälter gewordene Herz wieder erwärmen." A. W. Grube.

Also Kindlichkeit ist eine weitere Forderung, die man an den Elementarlehrer stellt. Vor allem aber zeige dieser kindliche Heiterkeit und Bescheidenheit. „Die Hauptsumme aller Schullehrertugenden ist Liebe und frohe Laune," in diesem Satze ist auch die geforderte Kindlichkeit des Lehrers enthalten. Denn wahre Liebe bedingt auch eine gewisse freudige Hingabe an den Gegenstand der Liebe. Aber es ist keine so leichte Sache, bei dem Umgange mit Kindern selbst kindlich zu sein, und mit Rücksicht auf die äußeren Verhältnisse des Lehrers wird die Kindlichkeit zu einer seiner schwierigsten Aufgaben: denn die Kindlichkeit verlangt Frohsinn und wieder Frohsinn! Und wie oft trüben den Horizont des Lehrers gar viele Wetterwolken! Dessenungeachtet aber darf der Elementarlehrer doch niemals ein Griesgram sein; und wenn auch manches Ungemach seine Seele düstert, sein Herz belastet: Freude und Heiterkeit muß unter allen Umständen auf seinem Antlitze stralen, will er nicht selbst sein redliches Bemühen vereiteln. Das stürmische Wetter ist niemands Freund; aber der Anblick des heitern Himmels erquickt jedes fühlende Herz. „Wenn ichs sonst nicht wüsste, wie Seele auf Seele so schnell, so stark wirkt, wie unsere Misstimmung andere verstimmt, so würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich so recht froh in dieselbe komme, so sind meine Kinder Engel, und es geht alles herzlich." Büel.

Selbst in der Sprache muß der Elementarlehrer eine gewisse Kindlichkeit zeigen. Die gelehrte Schulsprache ist dem Kinde anfänglich etwas Ungewohntes, Fremdes; darum heißt es: echt kindlich reden. Dazu ist aber erforderlich, dass man die Jugend selbst gut kenne. Erinnerung an die eigene Jugendzeit, aufmerksames Beobachten der Kinderwelt — „das kindliche Gemüth ist ein Buch, in welchem der Erzieher fortwährend zu lesen hat," Denzel, — öfterer Verkehr mit den Kindern außer der Schule, fleißiges Lesen guter Jugendschriften: das sind die Hauptmittel, um die echte Kindlichkeit und mit ihr eine kindliche Sprachweise sich eigen zu machen. „Wer die Jugend nicht kennt, wem die Eigenthümlichkeit ihrer Geistesentfaltung und ihres innern Wachsthums fremd ist, wer sich ihren kindlichen Neigungen, ihrer eigenthümlichen Vorstellungsweise verschließt, von dem, was sie erfreut und anzieht oder was ihnen verdrießlich und langweilig ist, keine Notiz nimmt, der wird vergeblich anpochen, es wird ihm nicht aufgethan, er wird tauben Ohren predigen. Der Lehrer muß die Sprache des Kindes, des Hauses, des alltäglichen

Lebens reden, von dem Lebenskreise und der Anschauungsweise der Kinder ausgehen und die Sache so betrachten, wie sie dem Kinde vor Augen tritt." Landhard. Was über die Einfachheit der Sprache hinausgeht, das ist in der Elementarklasse vom Uebel.

Seine Kindlichkeit zeige der Elementarlehrer bei jeder Gelegenheit auch durch ungeheuchelte Theilnahme an Freude und Leid der Kleinen. Ob diese über etwas besonders sich freuen oder ob sie traurig gestimmt sind, immer thut es ihnen wohl, wenn sie die wohlwollende Theilnahme ihres Lehrers am kindlichen Thun und Treiben bemerken. Schlägt also im Busen des Lehrers ein für Lust und Wehe der Kleinen theilnehmendes Herz, so wird derselbe nicht bloß die zarten Kinderherzen fesseln, sondern auch die Liebe und das Zutrauen der Eltern, denen die Kleinen so gerne von ihrem „guten Lehrer" erzählen, als schöne Zugabe gewinnen. Ja, die Eltern merken recht bald, was eigentlich mit dem Manne sei, dem sie ihr theuerstes Kleinod, ihre Kinder, anvertrauen. Und fühlen die Herzen der Eltern wie die der Kinder zu Lehrer und Schule sich hingezogen, dann reichen Vaterhaus und Schule sich gegenseitig die Hand zum schönen Bunde, und der Segen dieser idealen Vereinigung wird in üppigster Weise ersprießen zum Wohle und Heile der Jugend wie zur Freude des Lehrers.

Nebst der eben geschilderten Liebe und frohen Laune des Lehrers verlangt man von einem guten Elementarlehrer mit Recht ein ganz besonderes Lehrgeschick.

Hat auch ein junger Schulmann während seiner Studienzeit die beste Vorbildung für seinen Beruf erhalten und sich mit dem redlichsten Fleiße auf sein schweres Amt vorbereitet, — sobald er in die selbständige Praxis eintritt, wird er sicherlich die tiefe Wahrheit des Goethe'schen Satzes: „Grau, mein Freund, ist alle Theorie" am grünen Baume des Lebens erfahren. Nur durch Lehren lernt man lehren. Deshalb beginne Jeder sein Amt mit Bescheidenheit, aber doch auch mit einem gewissen Selbstvertrauen. (Ich habe hier die Thatsache im Auge, dass der Anfänger in der Elementarklasse in der Regel ein Anfänger im Lehramte überhaupt ist.) Etwas Lehrgeschick ist angeborenes Talent — wem dieses fehlt, der sollte an keiner Lehrerbildungsanstalt approbiert werden —; viel haben die Vorstudien zur Berufsbildung beigetragen; aber die Hauptsache kommt erst nach: jetzt ist es an dem Lehrer selbst, sich zu vervollkommnen, ein tüchtiges Lehrgeschick sich eigen zu machen. Dieß geschieht zunächst durch eine gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht. „Es ist ein großer Irrthum, wenn man meint, der Unterricht in der Elementar-

Klasse erfordere weniger Vorbereitung als der für die oberen Klassen. Wie man bei der Zubereitung der leiblichen Nahrung des Kindes sich sorglich in Acht nehmen muß, einen Diätfehler zu begehen, so muß man auch den Kindern die geistige Nahrung in richtig zugetheilten Portionen verabreichen und mit der Zubereitung derselben nicht warten, bis die Glocke zur Schule ruft." Kehr. Je weniger praktische Erfahrungen dem Elementarlehrer zur Seite stehen, desto sorgsamer muß seine Vorbereitung erfolgen. Gänzlich darf sie kein Schulmann unterlassen. Hat sich nun der Lehrer das Was und Wie und das Wieviel hübsch zurechtgelegt, dann thue er in der Klasse so, als ob zu jeder Stunde der „Inspektor" zu erwarten wäre, und er kann versichert sein, dass er in seiner Lehrgeschicklichkeit von Tag zu Tag einen bedeutenden Schritt nach „Vorwärts" macht, und endlich zu einer Sicherheit in der Behandlung des Unterrichtes gelangt, welche die herrlichsten Erfolge und mit diesen den schönsten Lohn seiner Bemühungen verbürgt.

Es ist jedem Elementarlehrer sehr zu empfehlen, dass er sich gleich nach jeder Stunde, oder mindestens jeden Tag etwaige Erfahrungen oder Ideen, welche unmittelbare Ergebnisse des Unterrichtes sind, sorgfältig notiere, dieselben mit der Vorbereitung vergleiche und in Zukunft, wann immer sich Gelegenheit darbietet, verwerte. Wenn der Lehrer dann auch noch überdieß in seiner allgemeinen Bildung weiter strebt, so wird sicherlich auch die rechte Berufsfreudigkeit bei ihm einkehren und zu seinem Lehrerglücke wesentlich beitragen.

Nebst der guten Vorbereitung und Weiterbildung wird besonders dem jungen Elementarlehrer der Umgang mit erfahrenen Kollegen die wesentlichsten Dienste leisten. Vor allem ist in Landgemeinden ein inniger Anschluss der jüngeren Lehrer an die älteren Kollegen nicht genug zu empfehlen. Abgesehen davon, dass ein einiger Lehrkörper bei den zerrissenen Parteiverhältnissen in kleineren Oertern als eine Korporation dasteht, die das Ansehen der Schule und des Lehrstandes sichert, ist ein reger geistiger Verkehr zwischen älteren und jüngeren Lehrern immer wohlthuend für beide. Den jüngeren wird mancher praktische Wink willkommen sein, den älteren etwas geistige Auffrischung. Es ist nur zu bedauern, dass gerade in unseren Tagen die wünschenswerte Harmonie zwischen älteren und jüngeren Lehrern so selten zu treffen ist. Starrer Eigendünkel auf der einen, Aufgeblasenheit auf der andern Seite ist die Ursache dieser betrübenden Thatsache. Junge Lehrer bedenken eben so selten, dass die bessere theoretische Vorbildung, die sie vielleicht unter glücklicheren Zeitverhält-

nissen erhalten konnten, als ihre älteren Kollegen, von den praktischen Erfahrungen derselben — wenigstens im Elementarunterricht — mindestens aufgewogen wird.

Das Lesen guter pädagogischer Werke soll das tägliche Geistesbrot jedes Lehrers sein. Der junge Elementarlehrer wird gut thun, wenn er sich anfänglich nicht in vielerlei zu gleicher Zeit einläßt. Lieber ein gutes Werk nach dem andern studieren, aber recht gründlich, mit jedem vorhergehenden vergleichend; und wohlgemerkt: mit der Feder in der Hand!

In der Praxis halte sich der Anfänger zunächst an eine bestimmte bewährte Methode und an ein erprobtes Handbuch darüber. Diesterweg sagte einmal: „Es hat noch keinem jungen Lehrer etwas geschadet, wenn er das einmal praktisch nachahmte, was praktische Schulmänner vor ihm gethan haben." Viele ziehen es vor, sich sofort ihr eigenes Methödchen auszuhecken, anstatt den Ansichten und Rathschlägen erfahrener Männer zu folgen. Nun, sie werden ihre Erfahrungen schon machen, vielleicht auf bittere Weise, ganz gewiss aber auf Kosten der Kinder und der eigenen Haut. Nur lasse man sich bei der Nachahmung guter Methodiker nicht durch irgend ein Handbuch — und wäre es auch das beste — in spanische Stiefel einschnüren. Jedes Methodenbuch ist mehr oder weniger allgemein gehalten. Der Lehrer muss sich das Gegebene für seine Zwecke und Verhältnisse einrichten. Mit der Zeit, nachdem er bereits eine ausreichende Routine in der Behandlung einer Methode zunächst durch Nachahmung erlangt hat, suche er sich mehr und mehr auf eigene Füße zu stellen. Praktische Erfahrungen, verbunden mit eigener Geistesthätigkeit, werden ihn sicher auf dem rechten Wege erhalten, wenn er nur erst einmal gelernt hat, „von andern zu lernen". Während der wahre Pädagog bestrebt ist, durch Lehren und Lernen eine vollkommene Beherrschung und Sichtung des Materiales zu gewinnen, um dieses dann stattlich und fehlerlos nach eigenem Plane aufzubauen; stellt sich der Titularpädagog unter Methode den Mechanismus des Wiederkäuens vor, die plagiatorische Benutzung und Verschwendung fremden Eigenthums, ohne sich viel Last, Unbequemlichkeit und Kopfzerbrechen zu machen.

Der Gebrauch, dass junge Lehrer schon in der ersten Zeit an dem in vielen Schulen eingeführten Alternieren theilnehmen, ist entschieden nachtheilig. Der Elementarlehrer sollte es wenigstens einige Jahre bleiben; dann möge er immerhin auch in andern „höheren" Klassen seine Wirksamkeit entfalten.

Endlich sei hier noch auf eine wichtige Schulmeistertugend aufmerksam gemacht: sie heißt Consequenz. Nur „wo Strenge sich und Milde paarten, da gibt's einen guten Klang". Wenn auch Frohsinn und Heiterkeit in der Elementarklasse das eigentliche Lebenselement sein müßen, so darf es daselbst doch nicht an dem erforderlichen Ernste und der damit verbundenen Strenge fehlen. „Lust und Ernst sind Geschwister, welche unzertrennlich mit einander Hand in Hand gehen sollen. Sie sind die Dioskuren am pädagogischen Himmel." Der Wille des Lehrers ist des Kindes Gesetz. Dieser Satz ist das Fundament jeder Schuldisziplin. Man suche ihn darum so frühe wie möglich zur Geltung zu bringen; die Kinder gewöhnen sich um so eher daran, je mehr sie noch dem weichen Wachse gleichen, das mit einem leichten Händedruck sich formen läſst. Man sagt nicht mit Unrecht, die Schuldisziplin sei der Prüfstein für den Lehrer selbst. Um aber dieselbe in gehöriger Weise zu erhalten, heißt es vor Allem sich consequent bleiben, nicht viel drohen, sparsam sein mit Lob und Tadel, aber unerbittlich ein ausgesprochenes Wort, eine verhängte Strafe verwirklichen!*) Anfänger im Lehramte pflegen nicht selten mit den Disziplinarmitteln verschwenderisch umzugehen; das schadet ihnen und der Schule: ihnen, weil sie die ohnedieß stark in Anspruch genommene Lunge durch manches unnütze Wort noch mehr strapezieren und ihre Autorität selbst untergraben, — der Schule, weil jede Erschwerung der Disziplin die Kraft und Zeit des Lehrers vergeudet, welche sonst besser verwertet werden könnte.

Wenn wir nun alle die gestellten Anforderungen an einen guten Elementarlehrer mit seinen äußeren Verhältnissen vergleichen, da wird uns in den meisten Fällen ein recht trauriges Bild vor die Seele treten. Wir wollen hier absehen von der leider noch starkverbreiteten Meinung im Volke, der Elementarlehrer sei der schwächste Lehrer seiner Anstalt, — worüber wir uns gar nicht wundern dürfen, da ja, wie wir ersehen haben, die Lehrer selbst gar manchmal dieses Vorurtheil im Volke bekräftigen, — und nur das bemerken, daſs die Elementarlehrer nicht selten in pekuniärer Beziehung ihren übrigen Kollegen nachstehen müßen. War es doch noch vor wenig Jahren in Oesterreich der Fall, daſs der Elementarlehrer das geringste Gehalt an einer Anstalt bezog, weil er ja nur „Elementarlehrer" war. Die andern, die schon „darüber hinaus" waren, bekamen dann natürlicher-

*) Vergl. damit die weiteren Ausführungen im Kapitel „Die religiös-sittliche Bildung".

weise auch mehr Gehalt. Wenn wir nun diese äußerst traurige Warnehmung heute noch in vielen Schulen unseres vielgepriesenen deutschen Nachbarreiches machen müßen, so können wir mit berechtigtem Stolze auf unser liebes Vaterland blicken, wo der Lehrer nicht mehr nach der Klasse besoldet wird, an welcher er lehrt, sondern nach dem Range der Anstalt, an der er angestellt ist, und wo also der Elementarlehrer wenigstens in dieser Beziehung seinen andern Kollegen ebenbürtig zur Seite steht.*)

Nun, lieber Kollege, der du dir vorgenommen hast, ein tüchtiger Elementarlehrer zu sein oder zu werden, du hast die edelste, aber auch die schwierigste und mühevollste Aufgabe übernommen, die dir als Lehrer zutheil werden konnte. Du wirst jedoch erfahren, dass man im Lehrerleben niemals so viel Freude erlebt, nirgends so viele dankbare Herzen findet, als in der Elementarklasse. Du beginnst deine Saat zu säen, und bald wirst du sie sprießen, wachsen und Früchte tragen sehen. Und das ist mein Werk! kannst du mit berechtigtem Selbstgefühl sagen, wenn deine Schüler im ersten Schuljahre Fortschritte gemacht haben, mit denen du und andere zufrieden sein könnet. Was die Schüler im ersten Schuljahre lernen, das danken sie und ihre Eltern dir allein. Aber wenn du dich bei dieser Betrachtung gehoben und dich in deinem Berufe so recht glücklich fühlst, hüte dich dann vor einem gewissen eitlen Schulmeisterdünkel, vor welchem nicht genug gewarnt werden kann. Die Hoheit deiner Aufgabe ist es, was dich zunächst erheben soll. Möge Gottes Segen dein Werk begleiten, auf dass es dir gelinge zu deiner und zur Freude anderer!

Zum Schlusse dieses Kapitels seien noch die Worte zweier Männer von Bedeutung allen Elementarlehrern zur Beherzigung empfohlen. Der Elementarlehrer kommt häufiger als jeder andere mit den Eltern der Kinder in Berührung. Dieser Verkehr wird aber der Schule umsomehr frommen, je mehr der Lehrer das ist, was der allgemeine Name „Volksschullehrer" sagt: ein Mann des Volkes.

„Der Lehrer," sagt Kellner, „ist in einem verderblichen Irrthum, welcher meint, seine verantwortliche Wirksamkeit schließe mit der Schule ab, und seine Aufgabe sei mit den Stunden des Lektions-

*) Der Wiener Lehrerverein „Die Volksschule" petierte im abgelaufenen Schuljahre in einer Eingabe an den dortigen Gemeinderath, es möge bewährten Elementarlehrern zu ihrem Gehalte noch eine besondere Remuneration verabfolgt werden. – Bravo! Bravo! und — Glück auf!

planes erledigt. Der Volksschullehrer steht mitten im Volke. Dasselbe achtet genau auf den Mann, der auf seine Zukunft maßgebenden Einfluss übt, und nie und nimmer kann es dem Volke gleichgiltig bleiben, was der Lehrer auch außer der Schule treibt. Verwirkt er sich durch tadelnswertes oder auch nur durch unkluges äußeres Benehmen das Vertrauen des Elternhauses, so wirkt dieß bis in die Schule hinein und bis in das Herz jedes einzelnen Kindes, und alle Worte bleiben kalt und dringen nicht in die Tiefe des Gemüthes, um da Frucht zu bringen für Zeit und Ewigkeit."

Das zweite Schlusswort dieses Kapitels bezieht sich auf das Interne der Schule:

„Das größte Gesetz der Methode für Kinder besteht darin, sich zu ihrer Schwäche herunter zu lassen, ihr Diener zu werden, wenn man ihr Herr sein will; ihre Sprache und ihre Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unsrige nachzuahmen. Dieser praktische Grundsatz ist aber weder möglich zu verstehen, noch in der That zu erfüllen, wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, einen Narren an den Kindern gefressen hat." Hamann.

Steige also hinab zum Kinde, reiche ihm die Hand und hebe es hinauf zu dir. Nur mache es nicht so, dass auf dich die beißenden Worte Kästners Anwendung finden, die da lauten:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan;
jetzt kauern hinab zum Kindlein
die pädagogischen Männlein."

III. Kapitel.

Kindergarten und Elementarklasse.

„Was der Mensch wird, das wird er vor seinem sechsten Jahre." Schwarz.

Die Frage, ob neben der häuslichen Erziehung der Jugend auch eine öffentliche Jugendbildung stattzufinden habe, ist mit der Gründung und dem immer mehr fortschreitenden Ausbau unseres Volksschulwesens wol als definitiv gelöst zu betrachten, und zwar im bejahenden Sinne.

Abgesehen von den vielen Vortheilen, welche die gemeinsame Bildung der Jugend in den Schulen für das einzelne Kind wie für das ganze Volk darbietet, und gegen welche die wenigen Vortheile des häuslichen Unterrichtes vor dem öffentlichen fast ganz verschwinden, ist letzterer schon deshalb eine unbedingte Nottwendigkeit, weil thatsächlich vielen Eltern Zeit und Geschick mangelt, ihre Kinder so auszubilden, wie es in den Schulen geschieht, und wie es das Leben in der Gesellschaft mit gebieterischer Nottwendigkeit erheischt.

Wir begnügen uns hier mit der Thatsache der Lösung obiger Frage, ohne die Gründe für und wider aufzuzählen. Für uns steht fest, dass bei allen Kulturvölkern die öffentliche Erziehung eine Lebensbedingung ist; für uns steht aber auch fest, dass weder die häusliche, noch die öffentliche Erziehung der Jugend für sich allein ausreicht, um den Ansprüchen des Lebens an den in dasselbe eintretenden jungen Menschen zu genügen: dass also häusliche und öffentliche Erziehung Hand in Hand gehen müßen, soll die Erziehungsidee der Gegenwart überhaupt zur allgemeinen praktischen Geltung gelangen.

Man hat bereits zu verschiedenen Zeiten einsehen gelernt, daſs die häusliche Erziehung allein selbst schon in den ersten sechs Lebensjahren des Kindes nicht ausreicht und mitunter eine solche ist, daſs das Interesse der Gesammtheit geschädigt würde, wollte man da ruhig zusehen, bis das Kind fähig geworden ist, in unsere Schulen einzutreten. Schon im Alterthum waren deshalb denkende Männer auf den Gedanken gekommen, kleine Kinder gemeinsam auf eine ihnen zusagende Weise zu beschäftigen, um dadurch sowol dem Thätigkeits- als auch dem Geselligkeitsbedürfnisse der Kleinen Rechnung zu tragen. Schon Plato verlangte, daſs der aufkeimenden Kindheit eine besondere Berücksichtigung zugewandt werde, daſs man den Kleinen die nötige Bewegung verschaffe, Knaben wie Mädchen bis zum sechsten Jahre gemeinsam mit angemessenen Spielen beschäftige, unter der Aufsicht der Frauen und Wärterinnen in den Tempeln, — also an Orten, die alles Unsittliche und Unheilige ausschlossen — vereinige und ihnen hier ausgewählte Märchen und Mythen erzähle u. s. w. Aristoteles forderte für die Zeit bis zum siebenten Lebensjahre eine entsprechende Beschäftigung der Kinder durch Bewegung und Spiele, wie durch Erzählungen und Märchen, damit sie vor Unthätigkeit bewart blieben und durch Gewöhnung für das spätere Leben und für das Rechte und Gute erzogen würden. Comenius meint, „weil die Jugend ohne Uebung durchaus nicht sein, noch wohlgerathen könne, müße sie schon von dem ersten zarten Alter an recht erzogen und gewöhnt werden, indem man sie durch körperliche Bewegung, durch Laufen und Springen und gemeinschaftliches Spielen an gewissen und sicheren Orten unter der Obsorge der Ammen und Kinderwärterinnen im Gemüthe frisch und am Leibe gesund erhalte, ihre Sinne im Unterscheiden der Dinge der Außenwelt und ihrer Gestalt, Farbe 2c., sowie im Reden und Aufmerken, im Singen und Behalten kleiner Lieder 2c. übe, durch Erzählen von Fabeln und Märchen ihren Verstand schärfe, sie schneiden, binden, kleben, bauen, malen lasse 2c., damit die Gliedmaßen des Leibes behend würden und die Kleinen spielender Weise einen Anfang im Zählen machten und lernten, was ein Punkt oder eine Linie sei, und unter solcher Anführung in allen Tugenden und guten Sitten gefördert würden.“ Aber erst durch Rousseau und Heusinger bekamen solche Ideen mehr allgemeine Anerkennung und Verbreitung; ersterer wirkte in diesem Sinne durch seinen „Emil“, letzterer durch seine Schrift „Die Benutzung des kindlichen Thätigkeitstriebes in der Erziehung“, Gotha 1781.

Schon vor dem Jahre 1770 versammelte Pfarrer Oberlin im Steinthale, im Elsaſs, die Kinder solcher Eltern, welche wegen ihrer Beschäftigung die Kleinen nicht hinlänglich beaufsichtigen konnten, in eigens dazu gemieteten und eingerichteten geräumigen Zimmern unter freundlicher, mütterlicher Leitung von Aufseherinnen, die er selbst mit Hilfe seiner Gattin zu diesem Geschäfte gebildet hatte, um sie den Tag über nützlich und angenehm zu beschäftigen, damit sie nicht, sich selbst überlassen, so vielen Gefahren und der Aneignung allerlei schlimmer Gewohnheiten ausgesetzt seien. In Holland gab es um dieselbe Zeit schon sogenannte „Spielschulen", welche kleinere Kinder gleiches Alters und Standes unter der Aufsicht bejahrter Frauen zu heiteren Spielen, mitunter auch zu einigem Unterricht im Lesen, Stricken u. dgl. vereinigten. Auch in England waren schon im vorigen Jahrhundert solche Anstalten entstanden, während man in Deutschland und Oesterreich erst zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts Anstalten für kleine Kinder mit bestimmter Organisation zu gründen begann. Aber alle solche Anstalten wirkten zunächst und hauptsächlich nur im negativen Sinne; ihre Aufgabe war es, das Kind vor schädlichen Einflüssen auf Körper und Geist zu behüten, zu bewaren, daher man ihnen auch allgemein den Namen Kleinkinderbewaranstalten beilegte. Solche Anstalten wurden namentlich in größeren Städten und Fabriksorten Bedürfnis, in denen das Verhältnis der Zahl der Familien zur Zahl derer, in welchen auch ein wahres Familienleben, wie Schiller in seiner „Glocke" in idealer Weise es schildert, zu treffen ist, leider ein ganz ungünstiges genannt werden muß. Hier sind solche Anstalten eine wahre Wohlthat; denn viele Kinder müßten ohne sie, weil ganz sich selbst überlassen, — sei es aus Pflichtvergessenheit oder aus Not der Eltern — an Leib und Seele verkümmern.

Es leuchtet ein, daſs gerade in der Zeit vom 3. bis zum 6. Lebensjahre des Kindes eine bloß negative Einwirkung auf dasselbe nicht vollkommen zur Erreichung des Erziehungszweckes genügen kann, daſs vielmehr gerade in diesem Lebensalter auch eine entsprechende positive Einwirkung seitens der Erzieher vonnöten ist. Das Kind will sich beschäftigen; es will spielen, sich mit seinesgleichen unterhalten u. s. w. Man hat deshalb in die Bewaranstalten nach und nach allerlei Spiele und selbst Handarbeiten, wie Stricken, Spinnen, Nähen u. dgl., aufgenommen, zuletzt endlich soweit gegriffen, daſs man sogar die Anfangsgründe des Schulunterrichtes, Lesen, Rechnen, Religion 2c., mit den kleinen Kindern betrieb. Man

dachte im wohlgemeinten Eifer gar nicht daran, daſs man dadurch der natürlichen Entwickelung des Kindes vorgreife, sondern meinte vielmehr, dadurch der Schule vorzuarbeiten und ihren Bestrebungen nützlich und förderlich zu sein. In diesem Sinne wirkten besonders Wolke, Schwarz u. a., und es entstanden aus den Bewaranstalten förmliche Kleinkinderschulen. Erst in neuerer Zeit zog man gegen den gröſsten aller pädagogischen Fehler, die Verfrühung, mit allem Nachdruck zu Felde. So sagt z. B. Riecke mit Recht, daſs uns die Kleinkinderschulen thatsächlich soweit führten, daſs man die gewöhnliche Schule um zwei bis drei Jahre voranschob, also schon mit vierjährigen Kindern das trieb, was früher mit sechs- bis siebenjährigen getrieben worden war, — und das ist ein Unglück. Unser Schulwesen leidet ohnehin an Verfrühung. Jede Verfrühung rächt sich aber durch eine Verspätung, d. h. dadurch, daſs die wahre, naturgemäſse Bildung nur um so später oder gar nicht eintritt, die Selbstthätigkeit zurückgedrängt und vielleicht für immer abgestumpft wird. „Allerdings bedarf die Elementarschule einer Vorbereitung," fügt Riecke dem zu; „dieselbe wird aber schon durch jede das Kind nicht ganz verkehrt behandelnde häusliche Erziehung unter dem Einflusse der gewöhnlichen Umgebung in der von der Natur vorgezeichneten Zeit erreicht."

Baur urtheilt über die Kleinkinderschulen, „daſs dieselben nur als Surrogate betrachtet werden können, welche für Kinder aus Familien, worin entweder materielle Not die Möglichkeit einer gehörigen Kinderpflege, oder der Leichtsinn äuſserlichen Wohllebens das Interesse dafür aufgehoben hat, das unersetzliche Gut einer liebevollen und sorgfältigen häuslichen Erziehung einigermaſsen ersetzen sollen; die Kleinkinderschulen durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder unnötig zu machen, muſs in dieser Beziehung als letzte pädagogische Aufgabe gelten."

Während aber einerseits die bedauerlichen Verirrungen in der Jugendbildung ein so hartes Urtheil, wie das beider letztgenannter Männer, heraufbeschwören muſsten, suchte Friedrich Fröbel die Bewaranstalten und Kleinkinderschulen im Sinne Pestalozzi's neu zu organisieren. Er legte zwar auf die positive Einwirkung, auf das Bilden und das Entwickeln der Kindesnatur gemäſs ihren Forderungen und Strebungen das Hauptgewicht, trat aber auch dem verfrühenden Verfahren der Kleinkinderschulen entgegen, indem er alles, was das naturwüchsige Leben des Kindes hemmen konnte, aus diesen Anstalten entfernte und nur den zum Theil seit alter Zeit her den

Kindern lieb gewordenen Spielen und Beschäftigungsmitteln, wie den Ball-, Kugel- und Bewegungsspielen, dem Bauen, Legen, Flechten, Ausstechen rc., den Eingang verstattete, sie ordnete und in Beziehung zu einander setzte. Wenn früher Pestalozzi alles Heil von der häuslichen Erziehung durch die Mutter erwartete, Fichte dagegen nur in der öffentlichen Erziehung das Rettungsmittel gegen die allgemeine Versunkenheit erblickte, so nahm nun Fröbel eine vermittelnde Stellung zwischen den Theorien der beiden Männer ein. Er will das Kind keineswegs der häuslichen Erziehung entrücken, sondern derselben nur helfend unter die Arme greifen; vom dritten Lebensjahre an sollen die Kleinen einige Stunden des Tages in gegenseitigem geselligen Verkehr die Zeit verbringen und ganz den ihnen lieben Beschäftigungen und Spielen nachhängen. „Ich nenne," sagt er, „diese Anstalten nicht mit dem Namen, mit welchem ähnliche Anstalten bis jetzt genannt werden, d. i. Kleinkinderschulen, weil es keine Schule sein soll, weil die Kinder noch nicht geschult werden, sondern sich frei entwickeln sollen" u. s. w. Fröbel bezeichnete seine Anstalten mit dem Namen Kindergärten. Er war ein Mann voll seltener Hingebung an die Kindheit. Dieß bezeuget selbst der entschiedenste Gegner seiner Idee, Gräfe. „Obwol sehr geneigt," sagt dieser, „die innig liebende Hingabe Fröbels an die Kleinen, woraus seine aufopfernden Bemühungen für die Bildung der noch nicht schulfähigen Jugend entspringen, zu erkennen, müßen wir doch diese Bemühungen selbst nach ihrem ersten Zweck und ihren Mitteln als völlig verfehlt, als im Widerspruch mit einer gesunden Pädagogik stehend und als der wahren geistigen und gemüthlichen Bildung der Jugend nachtheilig bezeichnen" u. s. w. „Es ist zwar aus wohlmeinendem Sinne hervorgegangen, aber nichtsdestoweniger ein gefährlicher Irrthum, wenn man meint, Kinderwärterinnen und Erzieherinnen der Kleinen in besonderen Anstalten bilden zu müßen" u. s. w.

Nicht aus Theorien und Büchern schöpfte Fröbel seine Pädagogik, auch nicht aus sich selbst, er lauschte sie vielmehr der Familienstube ab. Die Mütter sind seine Lehrmeister, bei ihnen lauscht er, was im Interesse der Kleinkindererziehung geschieht und wie es geschieht. „Er prüft mit Erzieheraugen die zum Theil sehr alten, bewährten, aber der Pädagogik noch wenig oder gar nicht bekannten Erziehungsmittel und Erziehungsweisen der Kinderstube; er scheidet das Unnütze, Häßliche, Niedere, Gemeine und Verderbliche davon aus; er stellt das mit den Grundsätzen der Pädagogik Uebereinstimmende fest und

empfiehlt das so Gesammelte, von Fehlern und Mängeln Gereinigte, den Müttern und Erzieherinnen als Beispiele zu edler Nachahmung, d. i. zu einer Nachahmung dem Sinne und Geiste, nicht dem Wortlaute nach." Köhler. Fröbel forscht mit zähem Fleiße und unermüdlichem Eifer nach, was die Kinder von 3—7 Jahren ihren innersten Bedürfnissen gemäß wollen und suchen; er findet ihr ganzes Leben in Spiel und Beschäftigung aufgehen; es ist ein Sehnen und ein Drang in ihnen, das darzustellen, was in ihnen geistig angelegt ist und nun geistig verarbeitet werden soll. Kurzum, der Mann lauschte und sammelte mit Bienenfleiß, er schöpfte aus der ersten Quelle — und — „kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" Dieses Losungswort verwandelte sich in die That, zu der sein Herz ihn drängte, zur edelsten, uneigennützigen Wirksamkeit im Dienste der Erziehung der Kleinen.

Hören wir nun noch einige gewichtige Stimmen, die gegen die Kleinkinderschulen überhaupt und speziell gegen die Fröbel'schen Kindergärten sich verlauten ließen:

„In Kleinkinderschulen wird gewöhnlich viel zu viel gelernt und viel zu viel gesessen. —

Da veränderungsfähige Spielsachen besser sind, als die nur einer einzigen Gestalt fähigen, so werden die Spiele, welche der Pädagog Fröbel empfiehlt, nie recht in der Kinderwelt einheimisch werden und den Nutzen und die Unterhaltung gewähren, die Fröbel sich davon verspricht, so sinn- und lehrreich sie an und für sich sind. Dieß sind namentlich Würfel, Kugeln und Ringe. Unter diesen aber kann das Kind sich nicht leicht etwas anderes denken, als was sie wirklich sind, und kann sie auch nicht sehr verschieden stellen und zusammensetzen. Beim Spiele nicht absichtlich belehren und das Lernen nicht spielend betreiben, muß stets ein Hauptgrundsatz bleiben. Ganz unpädagogisch und eine Sünde, die man an der Jugend begeht, ist es, wenn man kleine, noch nicht schulfähige Kinder, so, wie es Fröbel will, bei diesen Spielen förmlich unterrichtet; da hört alles Natürliche und Freie auf." J. Ramsauer.

„Die Kleinkinderschulen sind die jüngeren Kinder der schullustigen deutschen Minerva. Wo Anstalten dieser Art nötig sind, da sind sie ein trauriger Beweis von der Gesunkenheit, Verderbtheit oder — von der Sorgenfülle des häuslichen Lebens.

Immer ist es ein widerliches Abrichten zum Spielen, Sprechen, Essen, Beten, das wir in denselben gefunden haben. Die Heiterkeit und Fröhlichkeit, welche die Kinder, obwol der naturkräftigen Eltern-

liebe, dieser Sonnenwärme für die gedeihliche Entwickelung eines kräftigen Menschengeschlechtes, ermangelnd, in dem künstlichen Brutofen ihrer Kräfte zeigen, ist nur ein trauriger Beweis mehr zu der Befürchtung, diese Kinder werden die Sklaverei, in welcher Weise man auch das Joch derselben auf ihren Nacken legen möge, willig annehmen und tragen. Schädlich aber erscheinen mir diese Anstalten, wenn ich sehe, dass Seelsorger, Communalbehörden und Regierungen durch diese abgehalten werden, der häuslichen Erziehung ihre Aufmerksamkeit und Thätigkeit zu widmen, und Eltern, welche gegen die häusliche Erziehung ihrer Kinder schon gleichgiltig sind, darin eine Rechtfertigung ihrer Gewissenlosigkeit finden können." L. Nacke.

„Es ist eine der unnatürlichsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Erziehung, dass man in neuester Zeit ernstlich den Versuch gemacht hat, auch die Spiele der Kleinen in methodische Formen zu zwängen, und es zeugt wenig von Kenntnis der kindlichen Natur und von Einsicht in das Wesen der Erziehung, ein solches kindisches Beginnen als pädagogische Weisheit auszuposaunen, und einen unendlichen Gewinn nicht nur für die Erziehung, sondern auch für das Menschenleben überhaupt darin zu erblicken. Unter dem hölzernen Joch methodischer Formen erstirbt zuletzt alles Leben, und die Pädagogik, wenn sie zu ihrem wahren Begriff kommen will, muß nichts Eiligeres thun, als dieses Joch zerbrechen und von der Pedanterie der neuen Methodik sich frei machen, ohne die Methode selbst von sich zu stoßen. Ich kann mir nichts Trübseligeres denken, als Kinder, die nach dem Takte sich freuen und aufs Kommando ihr Bällchen am Faden tanzen lassen. Geht mir mit solcher Pädagogik!" Gräfe.

Wir können die Vorwürfe, welche von nicht wenigen Seiten gegen Fröbel und sein Kindergartensystem geschleudert wurden, in diesem Buche nicht näher beleuchten; wir wollten aber doch der Vollständigkeit halber einige Stimmen aus dem gegnerischen Lager anführen. Uebrigens müßen auch wir zugestehen, dass Fröbel in mehr als einer Beziehung in zu viele Künstelei gerieth; er selbst besaß nicht das rechte Geschick, seine Ideen klar und jedermann verständlich vorzutragen. In schwärmerischer Begeisterung für seine Sache schlug er hin und wieder Wege ein, welche nur zu sehr den Kritikern Anlass gaben, sein ganzes Princip zu verurtheilen. Abgesehen von dem vielen Symbolisieren, wobei den Kindern Worte in den Mund gelegt werden, die sie gar nicht im Sinne haben können, hat Fröbel selbst nicht wenige sprachverhümpelnde Verse in seinen Mutter- und Koseliedern den Kindern zugedacht; auch ist es gefehlt, die Kleinen

beständig in Betrachtungen und im Besingen jedes Spieles und jeder Beschäftigung sich ergehen zu lassen. Aber in der Hauptsache traf Fröbel doch das Richtige; und wenn gegen seine verfehlten Bestrebungen auch heftige Angriffe erfolgten, so war damit nur der guten Sache gedient. Alles wirklich Gute und Schöne will geläutert sein. Leider erfolgten solche Angriffe mitunter in sehr leidenschaftlicher und gehässiger Weise. Am weitesten hierin brachte es wol J. Gruber, der fast durchwegs im verächtlichen Tone gegen die „Fröbelei" losdonnert.*)

Durch die vielfachen Angriffe waren die Vertreter der Fröbel'schen Idee gezwungen, den Reformweg zu betreten, und so gestaltete sich der Kindergarten bis heute zu einem Institut, dessen Wichtigkeit wol bald allgemeine Anerkennung erlangen muß.

Es sei nun die gegenwärtige Organisation des Kindergartens in den Hauptzügen dargestellt:**)

Der Fröbel'sche Kindergarten ist für Kinder beiderlei Geschlechts, etwa im Alter von 3—7 Jahren, täglich, mit Ausnahme von Sonn- und Feiertagen und den gebräuchlichen Schulferien geöffnet. Die Tageszeit ist in verschiedenen Städten und Ländern verschieden und richtet sich natürlich nach den Lebensverhältnissen der Eltern. In Wien ist in der Regel die Zeit früh von 9 bis 12 Uhr und nachmittag von 2 bis 4 Uhr gewählt. An zwei Nachmittagen der Woche, dann an Sonn- und Feiertagen ist frei. An manchen Orten, z. B. Hamburg, Berlin, kommen die Kinder nur einmal des Tages, gewöhnlich von 9 bis 1 Uhr zur Anstalt. Die übrige Zeit des Tages, also zwei Drittheile desselben, sind sie im elterlichen Hause. Der Kindergarten ist mithin kein Pensionat und kein Rettungshaus. Ein Zwang, die Anstalt täglich und auf den Glockenschlag zu besuchen, ist nicht eingeführt, wol aber muß aus andern Rücksichten dem „zu früh Erscheinen" der Kinder nicht selten gewehrt werden. Da der Grad der Entwickelung der Kinder nicht nach Alter und Körperlänge bestimmt werden kann — eine Annahme, die den heutigen Gesetzen der Schulpflichtigkeit unserer Kinder zu Grunde zu liegen scheint —, so gelten dem Kindergarten für den Ein- und Austritt seiner Zöglinge folgende entscheidende Entwickelungspunkte. Er nimmt ein Kind als

*) „Die Pädagogik des Kindergartens". Leipzig 1873. Ein maßvoller, wenn auch entschiedener Gegner des Fröbel'schen Systems ist Fölsing. Vergl. dessen „Menschenerziehung". Leipzig 1850.

**) Vergl.: „Der Kindergarten, in seinem Wesen dargestellt, . . . von A. Köhler, 2. Auflage. Weimar 1874; pag. 32—35.

Zögling auf, wenn es sein „Ich" spricht, spielt, sich zu beschäftigen sucht und ohne fremde Beihilfe gehen kann; er entläßt es nach erlangter Schulreife, deren Erkennungszeichen später aufgezählt werden sollen.

Der Kindergarten ist nicht wie die Bewaranstalt für Kinder eines besonderen Standes berechnet; er öffnet sich allen Kindern im Vorschulalter, mögen deren Eltern arm oder reich sein, niedrig oder hoch stehen, dieser oder jener politischen Partei angehören, sich zu der einen oder andern Religion oder Konfession bekennen, gleichviel, denn er ist eine allgemeine Anstalt, deren erster Zweck ist: mitzuwirken an der Bildung des Kindlichen im Kinde.

In der Praxis haben sich im Laufe der Zeit folgende Arten des Kindergartens entwickelt:

a) der Normalkindergarten;
b) der Bürgerkindergarten;
c) der Volkskindergarten;
d) der Familienkindergarten.

Der Normalkindergarten wird gewöhnlich von Kindern aus höheren und mittleren Ständen besucht. Die beiden folgenden entsprechen mehr oder weniger den Bedürfnissen der Arbeiterklassen. Der Geist in Bürger- und Volkskindergärten ist derselbe wie in den Normalkindergärten, nur werden in jenen die Kinder länger in der Anstalt behalten, und schließen sich dieselben also nach dieser Seite mehr den Bewaranstalten an. Die vierte Art der Kindergärten wird gemeiniglich von solchen Eltern eingerichtet, die den Wert der Kindergartenbeschäftigungen und die erziehliche Macht der Kindergemeinschaft anerkennen, sich aber nicht entschließen können, ihre Kinder mit Kindern nicht befreundeter Familien zusammen sein zu lassen. — Kindergärten sind keine Schulen, denn alles schulmäßige Lernen ist ausgeschlossen. Lesen, Schreiben, Rechnen und alle die Unterrichtsfächer einer Schule sind aus pädagogischen Gründen nicht aufgenommen. — Die Kinder kommen hier auch zusammen, um sich naturgemäß auszuleben, mit einander zu spielen und ihren Kräften angemessene Beschäftigung zu treiben. Bei günstiger Witterung spielen sie auf dem freien Platze unter sich, marschieren, gehen in das Gärtchen, betrachten ihre Blumen und unterhalten sich nach Belieben. Im Winter und bei ungünstiger Witterung sind sie in den Spiel- und Beschäftigungssälen. Dort beschäftigen sie sich mit Bauen, Flechten, Stäbchenlegen, Ausstechen*),

*) Das Ausstechen möchte der Verfasser dieses Buches unbedingt verwerfen; es strengt das kindliche Auge zu sehr an. — Schonet doch die Kleinen!

Aufkleben ꝛc., oder es wird ihnen ein Gedichtchen vorgesagt, eine Geschichte erzählt, erzählt vom Christkind, vom lieben Gott, dem Geber alles Guten, ein Kinderlied gesungen, kurz, sie thun in Gemeinschaft mit andern Kindern das, was sie auch zu Hause bei guten Eltern thun — oder thun sollten und möchten, was aber aus Mangel an mehreren Kindern, Mangel an Raum in der engen Wohnung und Mangel an Zeit der Eltern sich nicht immer so thun läſst.

Man fragt nun wol auch darnach, durch welche Mittel die Disziplin im Kindergarten erhalten wird? Den Lohn tragen die Kinder nach gethaner Beschäftigung im Herzen; sie sind vergnügt über ihre gelungenen kleinen Arbeiten, und strengerer Strafen bedarfs im Grunde genommen nicht. Der Ausschluſs von einem Spiele, von einer Beschäftigung ist die gröſste Strafe für die Kinder; andere Strafen sind überflüssig, denn die Kinder nehmen sich keine Zeit dazu, in Unarten sich zu ergehen. Es dürfte keine zweite Erziehungsanstalt geben, in welcher die Disziplin aus der Beschäftigung der Zöglinge so erwächst, wie dieß im Kindergarten der Fall ist; gewiſs ein beachtenswertes Zeichen. Die sorgfältige Ueberwachung, das liebevolle Schützen, die freundliche Leitung des Einzelnen wie des Ganzen besorgt eine für dieses Fach ausgebildete Erzieherin, Kindergärtnerin genannt. — Wird die Anstalt zahlreich besucht, dann tritt eine Theilung der Kinder ein. Es gibt Kindergärten mit einer, mit zwei oder auch drei Abtheilungen. Bei einer solchen Theilung wird darauf gesehen, daſs die kleinen, schwachen, weniger entwickelten Kinder von den gröſseren, der Schulreife schon näher stehenden Kindern getrennt werden. — Ueberhaupt sollten in jedem Kindergarten zwei Abtheilungen sein.

Daſs eine solche Erziehungsanstalt, wenn sie thatsächlich von geschickter Hand geleitet wird, nur Segen verbreiten kann, wird jeder unbefangene Schulmann zugestehen. Aber leider finden wir dieses Institut noch allenthalben in einem Zustande, der es begreiflich macht, daſs man heute noch so häufig gegen die Kindergärten anzukämpfen sucht und deren allgemeiner Ausbreitung namhafte Schwierigkeiten bereitet. Die verschiedenen Einwürfe gegen den Kindergarten hat A. Köhler in seiner schon erwähnten Schrift recht glücklich widerlegt. Wir beschränken uns daher nur noch auf folgende Bemerkungen: Ein gut eingerichteter und gut geleiteter Kindergarten ist ein wichtiges Ergänzungs- und Unterstützungsmittel auch der besten häuslichen Erziehung. Indem die Kinder nur einen ganz geringen Theil des Tages und viele Tage gar nicht daselbst zubringen, werden

sie ihren Familiengenossen durchaus nicht entfremdet, wie man von mancher Seite befürchtet. Der Kindergarten kann darum auch kein Surrogat für die häusliche Erziehung genannt werden; als solches müßte er diese zu ersetzen suchen, was aber in Wirklichkeit nicht der Fall ist. Aber das kann nicht in Abrede gestellt werden, dass auch die beste Mutter nicht den ganzen Tag mit den Kleinen unmittelbar sich beschäftigen kann; sie hat auch anderen häuslichen Pflichten zu obliegen und ist bei Besorgung ihres Hauswesens gar manchmal gezwungen, ihre Lieblinge auf einzelne Stunden sich selbst zu überlassen oder fremden Personen anzuvertrauen. Erweist sich hier der Kindergarten nicht als die wohlthätigste Anstalt? Kann die Mutter das Kind während dieser paar Stunden in bessere Hände geben, als wenn sie dasselbe dem Kindergarten anvertraut? Gerade zu der Zeit, in welcher Vater und Mutter anderweitig beschäftigt sind, übernimmt der Kindergarten die hoffnungsvollen Kleinen, — um sie wieder zu der Zeit, da alle Familienglieder sich zusammenfinden oder die liebende Mutter ihre ganze Aufmerksamkeit dem Kinde widmen kann und muß, dem engen und heiligen Familienkreise zurückzugeben. Ich habe mit mancher gebildeten Mutter und gediegenen Hausfrau darüber zu sprechen Gelegenheit gefunden und von diesen meine nunmehrige Ansicht über den Kindergarten gewonnen. Die Theorie der Bücher erhielt mich lange Zeit in der Meinung derjenigen, die den Kindergarten darum bekämpfen, weil sie dadurch für die so wichtige häusliche Erziehung fürchten. Die Praxis des Lebens aber, das Urtheil gebildeter Mütter, brachte mich zur Ueberzeugung, dass der Haupteinwand gegen den Kindergarten in ein leeres Nichts zerfällt.

So sehr wir nun den allgemeinen Besuch des Kindergartens befürworten, ebenso sehr möchten wir vor den extremen Bestrebungen warnen, die da aus dem sollte ein muß werden lassen und den Besuch des Kindergartens als obligatorisch für alle Kinder vom 4. Jahre an hinstellen möchten. Das wäre nicht nur ein Eingriff in die heiligsten Rechte der Familie, sondern auch ein Mittel, der weitern Entwickelung dieses Instituts unüberschreitbare Hindernisse zu bereiten. Mit der Zeit werden die Eltern schon selbst zur Einsicht kommen, und ihre Kinder freiwillig in solche Anstalten schicken, sobald sie es für gut finden. Wir können das in Wien wenigstens zur Genüge erfahren, wo der Andrang in jedem neu errichteten Kindergarten

ein so großer ist, dass das Los über die Aufnahme entscheiden muß, so lange nicht Kindergärten in ausreichender Zahl vorhanden sind. — Man könnte freilich hier auf den allgemeinen Schulzwang hinweisen und diesen kurzweg auf den Kindergarten ausgedehnt wissen wollen. Doch verhält sich's in diesem Punkte anders beim Kindergarten, anders bei der Schule. Ein gewisses, jedem Staatsbürger notwendiges Wissen kann der Staat von jedem Einzelnen fordern; ob er auch eine bestimmte Erziehungsweise den einzelnen Familien vorschreiben kann? — Nie und nimmermehr; wir müßten denn, statt zu dem Ideale der individuellen Freiheit vorzuschreiten, zu der nationalen Erziehung der alten Spartaner zurückkehren, und selbst diese ließen die Kinder bis zum 8. Lebensjahre in mütterlicher Pflege. — —

Wenn wir schon früher einige Stimmen gegen alle Kindergärten und Kleinkinderschulen vernommen haben, so erfordert es die Billigkeit, dass wir auch einigen Aussprüchen für solche Anstalten Aufmerksamkeit schenken. Prüfet alles!

„Der Kindergarten soll bei der Erziehung der Kinder vom dritten bis zum vollendeten sechsten Jahre das Elternhaus täglich einige Stunden unterstützen und die Kinder zur Schule vorbereiten. Der Name bezeichnet, sie sollen gleich Blumen mit und in der Natur, ihrer eigenen Natur gemäß, gehegt und gepflegt werden.“ D. Schmieder.

„Unter den Bestrebungen der Gegenwart nehmen die sogenannten Kindergärten eine der ersten Stellen ein. In ihnen, die dem Weltmenschen und dem Pedanten eine Thorheit und ein Aergernis scheinen, erkennt der denkende Menschenfreund den edlen Keim, aus dem sich die reine Menschlichkeit in einer neuen Zeit entwickeln kann, das einzige Verjüngungsmittel vielleicht für unsere abgelebten und verdorrten Erdtheile.“ E. Lecerf.

„Ohne dem wunderlichen, bei Manchen lediglich durch die öffentliche Vorlesung des Herrn Fröbel erweckten Wahne zu huldigen, als ob sich aus Ball, Würfel und Kugel der ganze große Reichthum menschlicher Gedanken und Kenntnisse von der niedrigsten sinnlichen Warnehmung bis zu den höchsten Ideen der Religion und Wissenschaft schon im Geiste des Kindes gleichsam allmählich herausschälen lasse, darf man doch ernstlich wünschen, dass noch mehrere Eltern, welche ihre Kinder später einer höheren Unterrichtsanstalt anvertrauen und einem, namentlich in der neuesten Zeit mehr geistige Energie in Anspruch nehmenden Lebensberufe zuführen wollen, diese heilsame Erleichterung des so wichtigen Erziehungsgeschäftes nicht ganz unbeachtet und unversucht lassen möchten.“ Dr. Aug. Beger.

„Die Kleinkinderschule verspricht uns für die Zukunft eine anders gewöhnte oder besser erzogene Kindheit der Menschheit, freilich nur unter der Bedingung, dass sie das ist, was sie sein muß: eine Anstalt, in welcher der junge Mensch nach Körper, Geist und Gemüth gleichmäßig erfasst und behandelt wird und frisch, frei und froh emporwächst und blüht, wie die Lilien auf dem Felde. Doch bin ich in der festen Ueberzeugung, dass die beste Kleinkinderschule das wahre Leben des Hauses nicht zu ersetzen vermag. Aber gar oft werden die Kinder in den ersten Lebensjahren vernachlässigt und verkehrt oder auch gar nicht erzogen, mit andern Worten: die Kinderstube ist positiv in Verfall gerathen. Gerade darum ist die Kleinkinderschule ein erfreuliches Zeichen der Zeit; denn sie ist vielleicht das kräftigste Mittel, welches die Kinderstube endlich wieder zu Ehren bringt und den verderblichen Einfluss des gemeinen Hauses auf die jungen Kinder neutralisieren helfen wird.“ Fölsing.

Diesterwegs „Worte an die Eltern“ anlässlich der Gründung des ersten Bürgerkindergartens in Hamburg (im Februar 1850):

„Wenn Vater und Mutter darüber nachdenken, wie sie ihre Kinder beglücken, d. h. zu rechtschaffenen, thätigen und gemeinnützigen Bürgern erziehen wollen, so befragen sie darüber, von andern nicht zu reden, die Natur der Kinder, die Erfahrung, die Lehrer und die menschliche Gesellschaft.

Was lehrt die Natur der Kinder, was wollen die Kinder in den ersten sechs Lebensjahren?

Zuerst wollen sie ihre sinnlichen Bedürfnisse befriedigt wissen: essen, trinken und schlafen. Davon braucht hier nicht weiter die Rede zu sein; obgleich manchen Elternpaares ganze Thätigkeit aufgeht in der Sorge, diese unentbehrlichen Bedürfnisse der Kinder herbeizuschaffen. Auch ist es natürlich, dass Vater und Mutter bei sichtbarem physischen Gedeihen ihrer Kinder, wenn sie bei gesundem Mahle versammelt sind, etwas empfinden.

Zweitens wollen die Kinder ihre Glieder bewegen und ihre Kräfte üben. Sie laufen, hüpfen und springen, steigen auf Stühle und Bänke und tummeln sich herum. Hier sehen wir schon, dass die Wohnungsverhältnisse, besonders der Stadtbewohner, diesen Trieb der Kinder oft, man kann sagen in den meisten Fällen, sehr wenig begünstigen.

Drittens wollen die Kinder ihre Sinne üben, sie wollen sehen, hören, warnehmen und beobachten.

So lange das zweite und dritte ungestört geschehen kann, sind die Kinder zweckmäßig, d. h. ihrer Natur gemäß, beschäftigt; sie sind glücklich und gedeihen. Wenn und wo es nicht der Fall ist, da empfinden die Kinder Langweile, und sie werden in Folge derselben mürrisch, unartig und unangenehm.

Groß ist die Anforderung, welche das Kind in den genannten Beziehungen unbewußt an die Mutter stellt. Glücklich die, welche sie befriedigen kann. In der Regel kann sie es nicht, weniger aus Mangel an Geschick, als aus Mangel an Gelegenheit und Zeit, und weil sie noch anderen Anforderungen zu genügen suchen muß. Sie kann es nicht, es wäre zu viel verlangt, wenn man es als Regel fordern wollte. Aber das Kind will noch viel mehr.

Viertens will es geistig beschäftigt sein, es will Geschichten hören, die Mutter soll ihm etwas erzählen, es will spielen, es will mit anderen Kindern spielen. Hier sehen wir die Anforderung an die Eltern schon sehr steigen. Zum Erzählen gehört mancherlei, zum anhaltenden Spiele noch mehr; andere Kinder, passende Kinder sind auch nicht immer beisammen.

Fünftens will das Kind aber auch **lernen**, nur keine Buchstaben, oder wenn auch Buchstaben, nach sinnvoller Anleitung; so noch anderes, es will Liedchen lernen, Kinder- und Spielliedchen, es will bauen, Dinge und wirkliche Sachen bauen, es will Dinge kennen lernen. Alles dieses und noch anderes wollen die Kinder, wenn sie gesund und froh sind; so lehrt es die Natur, und die **Erfahrung** bestätigt es. Die Erfahrung bestätigt, daſs nur solche Kinder, deren eben geschilderte innerste Bedürfnisse befriedigt werden, gesund aufblühende, gute und glückliche Kinder sind und werden.

Und fragen wir die Lehrer, welchen wir die Sechs- und Siebenjährigen übergeben, was sie wünschen, so erfahren wir, daſs sie sich glücklich schätzen, wenn sie in ihre Schulen Kinder bekommen, welche ihre ersten sechs Lebensjahre in der angegebenen naturgemäßen Weise verlebt haben.

Wenn wir endlich die Anforderungen berücksichtigen, welche späterhin die menschliche Gesellschaft, das bürgerliche Gewerbe ꝛc. an ihre Mitglieder macht, so drängt sich uns die Ueberzeugung auf, daſs nichts wichtiger ist, als in der ersten Jugendzeit den festen Grund zur Ausbildung der Glieder und Sinne, zu Gesundheit und Kraft des Körpers, zur Lebendigkeit, zur Heiterkeit und zum Frohsinn zu legen.

Darum preisen wir die Eltern glücklich, welche im Stande sind, ihren Kindern im ersten Stadium des Lebens den Genuss und den Erwerb der eben genannten unschätzbaren Güter zu verschaffen.

Die Zahl solcher Elternpaare ist nicht sehr groß; und wenn sie es wäre, so würden sie doch eine Gelegenheit, welche ihre Bemühungen nicht bloß unterstützte, sondern sie ergänzte, mit Begierde ergreifen. In sehr vielen Fällen aber muß diese Gelegenheit, wo nicht Alles, so doch das Meiste leisten.

Diese Gelegenheit bietet der nach Friedrich Fröbel's Anordnung eingerichtete **Kindergarten.** In ihm werden die Kleinen von einer zu ihrem Geschäfte ausgebildeten Kindergärtnerin empfangen.

Eine Mutter, eine wahre Mutter kann viel, aber nur wenige können alles; die Natur lehrt manches und kostbares; vieles aber muß der Natur von denkenden Menschen abgelauscht und erlernt werden.

Die Kindergärtnerin kommt aus der Anstalt zur Bildung von Kindergärtnerinnen; sie hat sich ihrem Berufe gewidmet. In ihr lebt der Sinn für die Beschäftigung mit den kleinen Kindern, dieser zarte weibliche Sinn, sie treibt ihr Geschäft mit Bewusstsein, sie weiß, was sie will und soll.

Der Kindergarten besteht womöglich aus einem wirklichen Garten, jedenfalls aber aus einem freien Spielplatze — und dann sind die Kinder die Blumen darauf; es ist ein Garten der aufkeimenden Menschheit — und aus einem geräumigen Zimmer oder einem Saale. Was die Kindergärtnerin hier mit den Knaben und Mädchen — beide gehören zusammen — treibt, ist leicht zu sagen. Sie übt die Glieder und die Sinne der Kinder — die Kinder lernen, was unendlich wichtig ist, genau sehen, scharf hören und accentvoll sprechen; sie leitet die Spiele der Kinder; das Leben der Kinder ist Spiel; aber nicht jedes Kind kann von vornherein spielen, wenigstens nicht mit andern gemeinschaftlich spielen — was dabei die Kinder lernen, wird sich Jeder selbst sagen, ich will es mit dem Worte **Gemeinschaft** andeuten; die Unarten schleichen weg wie die Diebe u. s. w.; sie lehrt die Kinder sich nach Takt und Rhythmus bewegen und — singen; sie lehrt an Dingen die Elemente der Zahl, sie lehrt Formen anschauen, betrachten und bilden; sie leitet dazu an, Gegenstände des Lebens darzustellen und nachzubilden und schöne Formen der manigfaltigsten Art zu gestalten; sie lehrt aufmerken und auf den Wink gehorchen; sie lehrt hurtig und rasch sein, sie lehrt

Einschicklichkeit, Liebe und Verträglichkeit — denn sie lebt ihnen dieß alles vor. Das Band der Kindergärtnerin mit den Eltern ist ein göttliches, denn das Verknüpfungsband sind naturreine, göttlich geschaffene Wesen, unschuldige Kinder. Sprechet, Eltern, ob ein solches Verhältnis, ob ein Fröbel'scher Kindergarten eine preiswürdige Anstalt sei? Ich könnte Euch noch viel mehr von ihm sagen, Euch an die Folgen, die notwendigen Folgen des Gewöhnens der Kinder in früher Jugend, an das Leben in edler, bildender Gemeinschaft erinnern; aber das Weitere sagt jeder sich selbst, besonders welcher die Gelegenheit benutzt, die Kinder in ihrer Thätigkeit zu sehen.

Nur von einem will ich noch zu Euch reden.

Nach 3—4 Stunden kehren die Kinder wieder zu Euch zurück. Die Kinder werden also dem elterlichen Umgange und seinem Einflusse nicht entzogen, derselbe wird nur unterstützt.

Nach verflossenen, heiter und bildend genossenen Stunden kommen die Kinder heim zu Eltern und Geschwistern. Sinnige Eltern lassen sich erzählen, was die Kinder erlebt, sich zeigen, was sie gebaut, gelernt und geübt haben. Die Langweile, diese Pest in den Kinderstuben ist verbannt. Das Leben der Kinder bleibt Spiel, wird aber zum bildenden Spiel. Zu Hause mögen nun die Kinder für sich spielen, sich selbst beschäftigen. Der Kindergarten legt es überall auf die Entwickelung und Leitung des Beschäftigungstriebes an.

Die Männer und Frauen zu preisen, welche den Segen einer solchen Veranstaltung in ihre Stadt einführen, den Kindern der Bürger zugänglich machen, ist nicht meines Berufes; sie werden ihre Mühe reichlich belohnt finden, wenn ihre Mitbürger die Zwecke, die sie anstreben, anerkennen und — benutzen." —

Karl Richter schreibt in der „Erziehung der Gegenwart" (Jahrgang 1874): „Es kann keinen Augenblick zweifelhaft sein, dass Unternehmungen der beregten Art das lebhafteste Interesse auch der Schule in Anspruch nehmen müßen, da dieselbe ja in ähnlicher Weise, wie es der Kindergarten will, durch die allseitige Ausbildung der kindlichen Anlagen und Kräfte sowol eine Gehilfin des Hauses, als eine Vorbereitungsanstalt für den Eintritt des Kindes in das öffentliche Leben und die weiteren Lebensgemeinschaften sein soll, und da die Schule außerdem noch bei den immer erhöhten Ansprüchen, welche das

Leben an sie stellt, einer Mithilfe für ihre Bestrebungen so dringend bedarf. Eine solche aber verspricht gerade der Kindergarten der Schule zu leisten."

Auch wir sind der Ueberzeugung, dass der Kindergarten für die Volksschule, besonders aber für die Elementarklasse derselben, ein bedeutungsvolles Institut sei. Wir Lehrer sollten nicht nur die Kindergärten, wo wir es immer vermögen, fördern und ausbauen helfen, wir sollten auch mit allen Kräften und Mitteln dahin streben, die Kindergärten mit der Volksschule in einen organischen Zusammenhang zu bringen. Dadurch würde erstens die Schule selbst mehr und mehr eigentliche Erziehungsanstalt, und zweitens möchte dadurch dem grenzenlosen Schwindel Einhalt gethan werden, welcher mit den Kindergärten allenthalben getrieben wird, indem diese nur meist Privatunternehmungen — recte Geldgeschäfte sind, denen der Erwerb höher steht, als das Ideal der Jugendbildung. Nur hier und da haben opferwillige Personen und Körperschaften das Interesse der Sache selbst im Auge behalten, was um so mehr mit Freude anerkannt werden muß.

Eine organische Vereinigung des Kindergartens mit der Volksschule würde besonders für die Elementarklasse manche Vortheile nach sich ziehen. Gar viele Kinder, die gegenwärtig in die Schule aufgenommen werden müßen, weil sie das 6. Lebensjahr hinter sich haben, können in der Elementarklasse aus mancherlei Ursachen nicht vorwärts kommen; die einen sind kränklich, die andern noch schwach am Geist, andere wieder sind so verwarloset, dass im ersten Schuljahre an einen entsprechenden Erfolg des Unterrichtes bei ihnen nicht zu denken ist. Wäre es für solche Schüler nicht weit besser, ein Jahr wenigstens im Kindergarten sich zu bewegen, als zwei- oder gar dreimal die Elementarklasse repetieren zu müßen? — abgesehen von dem Umstande, dass es mit den Unterrichtserfolgen viel besser aussehen müßte, wenn nicht der Lehrer gerade mit solchen Schülern zum Nachtheile der andern viel, viel kostbare Zeit und Mühe vergeuden müßte! — Während für Kinder vorschulpflichtigen Alters auch bei organischer Verbindung des Kindergartens mit der Volksschule der Besuch des ersteren freigestellt bliebe, könnten bereits schulpflichtige Kinder, die für die Elementarklasse sich noch nicht eignen, mit Recht zum Besuche des Kindergartens verhalten werden, bis sie aus diesem in die Elementarklasse mit Nutzen über-

zutreten vermögen. Es muß darum als wünschenswert bezeichnet werden, dass Lehrer und Lehrerinnen während ihrer pädagogischen Bildungszeit auch mit der Kindergartenerziehung theoretisch und praktisch vertraut gemacht werden. Durch wen sollte denn sonst eine so treffliche Idee in das Volk verpflanzt werden, wenn nicht in erster Linie durch die Lehrer? —

Es muß uns österreichische Schulmänner mit gerechter Befriedigung erfüllen, wenn wir bedenken, dass gerade bei uns der Fröbelidee sowol seitens der Behörden als auch einzelner Korporationen ein Vorschub geleistet wird, hinter dem das deutsche Nachbarreich bereits zurücksteht. Die österreichische Regierung hat sich durch die gesetzliche Regelung des Kindergartenwesens wie durch entsprechende Organisation von Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen ein großes Verdienst erworben. Während unsere Kollegen im deutschen Nachbarreiche noch vor einem Jahrzehend mit vornehmem Lächeln unsere heimischen Schulzustände betrachten konnten, haben wir ihnen heute schon in mehr als einer Beziehung den Vorsprung abgewonnen. Mit Freude konstatiere ich als österreichischer Schulmann besonders die lobende Anerkennung des gegenwärtig hervorragendsten und eifrigsten Vertreters der Kindergarten-Idee in Deutschland, A. Köhler, der in Bezug auf die geregelte und zweckmäßige Heranbildung von Kindergärtnerinnen in Oesterreich die Behauptung zu machen sich nicht scheute, „wir können (draußen) erleben, dass nach Jahrzehnten schon unsere deutschen Seminarlehrer ihre Muster aus Oesterreich zu holen sich bequemen müßen!“ Besonders verspricht die im vorigen Jahre am Neubau in Wien gegründete Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen eine Musteranstalt dieser Art zu werden.

Gewiss werden unsere Schulmänner mit allem Nachdruck nicht nur die Errichtung neuer Kindergärten in Stadt und Land, wo es nur immer thunlich ist, erstreben, sondern auch die organische Verbindung derselben mit der Volksschule energisch zu bewerkstelligen suchen. Unsere Jugend, die gegenwärtig zumeist in den Städten in Folge betrübender socialer Verhältnisse so häufig die unschuldigen Freuden der Kindheit entbehren muß, wird uns das gewiss einmal reichlich lohnen, wenn wir ihr im Kindergarten einen Jugendbaum pflanzen, dessen Duft auch noch das spätere Leben zu erfüllen vermag.

„Durchs Leben weht ein Duft des Jugendbaums,
wenn längst die frühen Blüten abgeblüht;
die Seel' umwebt das Bild des ersten Traums,
wenn längst der Morgenschlummer ausgeglüht.
Des Herzens Nebelsterne, einmal wach,
sie dämmern durch das ganze Leben nach!
Ihr horcht und horcht und hört, ihr wißt nicht wie,
stets fort den Klang der ersten Melodie,
die leisen Tons durch alle Lieder ringt
und mit des Lebens letztem erst verklingt."

v. Zedlitz.

IV. Kapitel.

Das Princip der Concentration des Unterrichtes und seine Anwendung in der Elementarklasse.

„Mit jedem Schritte seiner Bildung muß der ganze vereinigte Mensch gebildet werden."
Fichte.

1. Das Concentrationsprincip im allgemeinen.

Nicht leicht dürfte eine Parole auf dem Gebiete des Unterrichtes eine solche Bewegung hervorgerufen haben, als die der Concentration, in welcher man im fünften und zu Anfang des sechsten Jahrzehends unsers Jahrhunderts ein Radikalmittel gegen alle Schäden der Volksschule gefunden zu haben glaubte.

Es dürfte aber auch kein Grundsatz der Methodik eine so vielfach verschiedene Auffassung erfahren haben, als das Concentrationsprincip. Erscholl auch die neue Parole fast einstimmig im vollen Chore, so hinderte dieß doch nicht, dass fast jeder etwas anderes darunter verstand. So mußten denn auch in der Praxis die verschiedenartigsten Anwendungen eines so verschieden aufgefassten Princips sich ergeben. Die einen z. B. wählten irgend einen Lieblingsgegenstand als Centrum; alles andere sollte daran sich anlehnen, um das Centrum sich gruppieren. Dabei kümmerte man sich aber wenig oder gar nicht darum, dass „einem Jeden sein Recht widerfahre", sondern der Lieblingsgegenstand im Centrum war der allgewaltige Herr des Lektionsplanes, vor dessen Angesicht die anderen Gegenstände nur dann erscheinen durften, „wann eben Gelegenheit sich darbot", oder wann es dem gestrengen Herrn, und wie lange es diesem zu gestatten beliebte. Bald ward der Religionsunterricht, bald der Sprachunterricht, bald der Unterricht in der Naturkunde zur Herrschaft auserkoren,

während man in höheren Schulen, z. B. an den Gymnasien, einmal den Versuch machte, allen Unterricht um die klassischen Sprachen zu concentrieren. — Auf einer im Jahre 1848 zu Magdeburg unter Lüben's Vorsitz abgehaltenen Konferenz wollte ein Lehrer den Mittelpunkt alles Unterrichtes in gar keinem Gegenstande, sondern im Lehrer selbst erkennen, und die Schüler sollten die Radien sein.

Andere kneteten ein buntes Allerlei zu einem förmlichen Urbrei zusammen und nannten das Concentration. „Alles in Allem" war die Losung. Man ergriff bald dieses, bald jenes, ohne auf die Wahl des Stoffes irgend welchen Wert zu legen, — die Kräfte des Schülers sollen an jedem Stoffe gebildet werden können —, und nach Herzens Belieben zog man alles Mögliche mit Haaren herbei, um in diesen Urbrei nur recht vielerlei Stoffe einzukneten. An den „Peter in der Fremde" mußte natürlicherweise eine geschichtliche Unterredung sich reihen, bei welcher der Apostel Petrus, Peter von Amiens, Peter der Große und alle möglichen historischen Peter aufmarschierten. Der Salpeter hatte hierauf die Naturkunde zu repräsentieren, der Trompeter die Kunst der Musik u. s. w.*) — und das nannte man Concentration, ungeachtet in einem solchen Chaos zuletzt alles zu finden war, nur nicht das sein sollende Centrum; denn wo blieb da endlich der „Peter in der Fremde"?

Wenn auch diese Schilderung etwas übertrieben und derbkomisch erscheint, so hat eine solche Darstellung doch ihre volle Berechtigung. Finden wir doch in Schnell's „Grundriss der Concentration" 1860, um die bekannte Geschichte von den drei Goldfischen folgendes Wochenpensum „concentriert": Abfragen; — Unterredung über die Geschichte, welche auf das 4. Gebot eingeht, Anreihung darauf bezüglicher Bibelsprüche; — sinnverwandte Wörter: folgen, gehorchen u. a. — Sätze werden damit gebildet; — Zeichnung eines Fisches; — zusammengesetzte Wörter mit Fisch; — Fischernetz zeichnen; — Anreihung des Gesanges „ein milchweiß Mäuschen"; — Räthsel über die Fische; — Fischerangel zeichnen; — Vergleichung des Fisches mit einer Maus u. s. w. — In einer höheren Klasse wird an die Parabel vom Hausvater, der ausgieng, Arbeiter in seinen Weinberg zu sammeln, die Weltkunde, beziehungsweise Heimatskunde angereiht; die verschiedenen Beschäftigungen der Menschen, namentlich in der Natur, beim Wald-, Feld-, Garten-, Wiesen- und Bergbau, werden besprochen. Speziell kommt der Wein-

*) Vergl. damit die „Erholungsstunden der lachenden Philosophie" Jahrgang 1864.

bau an die Reihe; als Hauptpunkt dieser Besprechung dient der Weinstock als Pflanze.

„Eine solche Concentration ist nichts anderes, als eine Künstelei, die nur das anscheinend und äußerlich, nicht aber das organisch Zusammengehörige verbindet, und die eben deshalb, selbst wenn sie von einem tüchtigen Lehrer durchgeführt wird — und ein solcher gehört jedenfalls dazu, wenn sie nicht durchaus nachtheilbringend sein soll — auch nur anscheinend nützt." Alb. Richter. Ein solches In- und Miteinander bezeichnet Stoy ganz treffend als die Weise halber, achselträgerischer Naturen, die Allen gefällig sein wollen, die sich stellen, als haben sie den Kern gefunden, und kleben doch nur an der leidigen Schale. „Mancher dieser Helden lehrt Sprachen und meint für Geschichte, Geografie, Naturgeschichte zu sorgen, wenn er gelegentlich bei der Lektüre langweilige Excurse an die klassischen Denkmale anlöthet, — eine Abgeschmacktheit, die nicht geringer ist, als wenn einer bei den markigen Worten: „Nacht muß sein, wenn Friedland's Sterne leuchten" eines Breiten sich ergehen wollte über die Umdrehung der Erde um ihre Axe, die Aequinoctien, die vornehmsten Sternbilder. Oder ein anderer sagt, er lehre Geschichte und Geografie in Verbindung, d. h. in der Geschichte wirft er aus vollem Beutel geografische Notizchen hin, und das nennt er Geografie. Gerade so, als ob man einen Sandhaufen ein Gebäude nennen wollte."

Viele konnten sich auch niemals mit einem solchen „bunten Allerlei" befreunden; um aber doch zu concentrieren, bildeten sie Gruppen von scheinbar äußerlich zusammenhängenden Gegenständen z. B. Anschluss der Geschichte, Naturkunde, Technologie an die Geografie u. dergl. Dass auch für diese Art der Concentration obige Worte Stoy's Geltung haben, braucht wol kaum bemerkt zu werden.

Andererseits verfiel man wieder auf den Unterricht in concentrischen Kreisen, wobei man die einzelnen Lehrgegenstände nicht vermischt, sondern jeden derselben als ein selbständiges Ganzes gelten läst, das je nach der Capacität der Schüler auf die verschiedenen Unterrichtsjahre vertheilt wird, so dass z. B. vom Gesetze der Schwere in der Unterklasse ebenso die Rede sein muß, wie in der Oberklasse, nur mit dem Unterschiede, dass man sich dort auf Beobachtung und Betrachtung einzelner auffälliger, auf das Gesetz der Schwere bezüglicher Thatsachen beschränkt, während die Oberklasse diesen augenfälligen Beobachtungen andere, weniger in die Augen fallende hinzufügt und endlich als höchste Stufe und Vollendung des Unterrichtes das Gesetz selbst entwickelt.

Uebrigens muß bemerkt werden, dass das Concentrationsprincip keineswegs ganz neu ist. „Es ist alles schon einmal dagewesen.“ Cramer, Pestalozzi, Fichte u. a. haben längst das verlangt, was man später unter einem neuen Namen anstrebte; ja was man mit diesem bezeichnen wollte, war früher sogar weit besser zur praktischen Anwendung gekommen, als nachher. Selbst die in vielfacher Hinsicht treffliche Idee der „concentrischen Kreise“ war nichts, als ein neuer Name für bereits im vorigen Jahrhundert von Fr. A. Wolf, Schlözer u. a. angestrebte Verbesserungen des Unterrichtes. Und was wollte wol Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“, wenn er „verschiedene Kurse für einen und denselben Gegenstand“ in Vorschlag brachte?

Zu dem Begriffe der Concentration gelangte man notwendigerweise durch das Bedürfnis einer Vereinfachung und einer mehr einheitlichen Richtung des Unterrichtes. Man mußte zur Einsicht kommen, dass der menschliche Geist nicht wie ein mehrtheiliger Kasten zu behandeln sei, in welchen man die einzelnen Lehrgegenstände gleichsam wie in Schubläden, von einander ganz abgesondert, einzulegen habe. Die Schulen schwinden glücklicherweise mehr und mehr, in denen man einen Unterrichtsgegenstand dem andern gegenüber als „Fremdling“ behandelt, der in der Klasse nichts zu suchen habe, wenn der andere gerade am Lektionsplane steht, so dass der gesammte Unterricht nichts ist, als ein wirres Durcheinander der verschiedenen Arten der Geistesthätigkeit, „dass sein Inhalt nichts ist, als ein Conglomerat der heterogensten Stoffe, deren Beziehungen zu einander nicht die mindeste Berücksichtigung finden“. Wie bei einem solchen Unterrichte auch der Organismus der Seele leiden, wie die verschiedenen Seelenthätigkeiten ohne Zweck und Ziel auseinanderfallen, wie die organische Kraft der Seele nicht allein im Stande sein kann, einen solchen Wirrwarr zu ordnen, ist leicht erklärlich.

Es braucht nun nicht erst weiter ausgesprochen zu werden, dass auch wir für eine entsprechende Concentration des Unterrichtes uns erklären, am allermeisten in der Elementarklasse. Die obigen Bemerkungen gegen die gebräuchlichsten Concentrationsweisen gelten nicht das Princip selbst, sondern die erwähnten Anwendungen desselben, womit wir keineswegs einverstanden sein können. Selbst das Unterrichten „in concentrischen Kreisen“, so vortheilhaft es sonst ist, ist noch keine Concentration in dem Sinne, den wir schon im vorausgehenden Motto andeuteten

Bevor wir jedoch zur speziellen Darstellung unserer Auffassung einer praktischen Concentration des Unterrichtes schreiten, wird es nicht überflüssig erscheinen, das Princip selbst noch etwas näher zu begründen. Dieß dürfte um so angezeigter sein, als man von den extremen Richtungen, in welche man bei der praktischen Anwendung desselben verfiel, abgeschreckt, hie und da alle Concentration über Bord werfen und wieder zum alten Schubladensystem greifen möchte.

Wozu lernt der Schüler? Zunächst doch dazu, um von dem Gelernten irgend einen Gebrauch zu machen. Auch darüber ist man einig, dass aller Unterricht kraftbildend sein muß, wenn er mehr sein will, als ein bloßes Abrichten. Beides kann aber nicht besser geschehen, als wenn der Schüler angeleitet wird, dem Gesetze der Ideenassociation gemäß das in einem Gegenstande Erlernte sofort in richtiger Beziehung zum andern Gegenstande zu erfassen und anzuwenden, sobald dieser darauf hindeutet. „Soll das Können, die Fertigkeit, rechter Art sein, so muß die Kenntnis fortwährend zu freier Verwendung bereit liegen, jeder kleinste Theil der Kenntnis muß das Glied einer Reihe sein, muß mit so vielen andern Theilen der Kenntnis in Verbindung gebracht worden sein, dass ein sicheres und rasches Reproduzieren nach den psychischen Gesetzen der Association mit Leichtigkeit erfolgen kann.“ Alb. Richter.

Der Hauptzweck alles Unterrichtes ist die Erziehung. „Dieser erziehliche Zweck kann aber nimmermehr erreicht werden, wenn die einzelnen von dem Schüler gewonnenen Vorstellungen, Begriffe u. s. w. in der Seele desselben einzeln und lose, ohne jedwede Verbindung und Verknüpfung unter einander, neben einander stehen, — eben so wenig, wie zusammenhanglose Wörter, die nach einander gesprochen oder geschrieben werden, eine Rede oder eine Abhandlung sind.“ Aber auch die Anwendung des Gelernten will gelernt sein; auch hier macht die Uebung erst den Meister, und eben daraus, dass diese Uebung so oft versäumt wird, erklärt es sich, dass der Unterricht häufig ohne jeden warnehmbaren Einfluss auf das Leben bleibt. Die Uebung, welche ein bloßes An- und Einlernen bezweckt, reicht nicht aus. Schon während der Schulzeit muß das Erlernte so oft als möglich und so weit es die engen Kreise, in denen der Zögling sich bewegt, gestatten, angewendet werden.

Es muß demnach alle Unterrichtsmaterie in der Seele des Schülers gewissermaßen zu einer Einheit sich verbinden, d. i. zu einem

einheitlichen Organismus. Dieß führt uns nun auf den einzig richtigen Weg, den die Schulpraxis bei der Concentration einzuschlagen hat. Ein Conglomerat ist kein Organismus und ein Steinhaufen kein Gebäude. Aller Unterricht, soll er zweckmäßig sich concentrieren, muß also so beschaffen sein, daß die Geschlossenheit jedes Unterrichtsstoffes gewart werde, d. h. die relative Vollständigkeit, die jeder Lehrgang besitzen muß. Jeder Lehrgegenstand ist in dem großen Organismus des Gesammtunterrichtes ein selbständig fassbares Organ; in seiner Kette darf kein wesentliches Glied fehlen, wenn seine Wirksamkeit an sich so wie sein Einfluss auf die übrigen Organe des Unterrichtes nicht unmöglich gemacht werden soll. Jeder Lehrgegenstand muß in ein wirres Durcheinander kleinster Abschnittchen sich auflösen, wenn seine einzelnen Theile in der Reihenfolge behandelt werden sollen, wie sie gerade zu den einzelnen Theilen eines andern Gegenstandes in irgend welcher Beziehung stehen. Stoy sagt in seiner „Hauspädagogik" Folgendes darüber: „Den Geist des Princips (des In- und Miteinanders des Unterrichts) haben nur die erfasst, welche zwar die einzelnen Disciplinen besonders lehren, in der Uebung derselben aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste sie unter einander verbinden.... Darin liegt ein großer fruchtbarer Gedanke, von dem viel Segen zu erwarten steht."

Bei jedem Gegenstande muß der Lehrer bei der Sache bleiben; ergeben sich Anknüpfungspunkte für andere Gegenstände, so dürfen die Excursionen niemals zur Hauptsache und die Hauptsache zur Nebensache werden. Gar leicht kann des Guten zu viel geschehen. Die Grundidee wird dann erdrückt, das Nebensächliche steht zum Hauptsächlichen nicht im richtigen Verhältnisse, und was auf einer Seite gut gemacht, wird auf der andern verdorben. „Man hüte sich, das Interesse zu zerstreuen! Niemals darf die Arbeit dem Wechsel zu Liebe in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen." Herbart.

Die passendste Form, unter welcher ein Gegenstand mit dem andern in Beziehung, und zwar in eine ungesucht sich ergebende Verbindung, gesetzt wird, ist die **Wiederholung.** Wo erst lange und zeitraubende Belehrungen über hereinzuziehende Gegenstände angestellt werden müßen, da bleibe man hübsch bei der Hauptsache. Was noch nicht vorhanden ist, läſst sich auch nicht concentrieren. Dagegen sollte man bei keinem Lehrgegenstande verabsäumen,

das in andern Gegenständen bereits Gelernte, in wie weit eine natürliche Verbindung sich herstellen läßt, in seinem thatsächlichen Verhältnisse zum gegenwärtig zu lehrenden Gegenstande zu erfassen und so den Unterricht zu einem einheitlichen Organismus im wahren Sinne des Wortes zu gestalten.

Es fragt sich nun, wie die Concentration des Unterrichts speziell in der Elementarklasse durchzuführen sei.

2. Die Anwendung des Concentrationsprincips in der Elementarklasse.

Unsere Zeit hat hierin durch die sogenannte Normalwörtermethode das Möglichste geleistet! Man sehe nur in die diversen „Fibeln" und „Wegweiser" und betrachte die ellenlangen Namen, die Einem begegnen, wie: „Vereinigter Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Leseunterricht", — „vereinigter Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht", — „vereinigter Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese- u. s. w. -Unterricht" — (Mein Liebchen, was willst du noch mehr?) — „vereinigter Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesangunterricht" — u. dgl. m.*) „Warum", fragt Wiedemann ganz recht, „nicht auch vollends Rechen-, Sing-, Naturgeschichts-, Religionsunterricht"?

Förster nennt es einen „glücklichen Griff" Dr. Vogels, dessen Scharfblick wir die engste Verbindung aller Unterrichtsgegenstände der Elementarklasse auf naturgemäße Weise verdanken.

Nach unserer Auffassung des Concentrationsprincips können wir dieses Anleimen aller ersten Schulbildung an die sogenannten „Normalwörter" durchaus nicht billigen. Es muß auch schon in der Elementarklasse ins Auge gefaßt werden, dass jeder Lehrgang dem individuellen Wesen des betreffenden Unterrichtsgegenstandes in erster Linie Rechnung zu tragen habe. Jede Disciplin bedarf ihrer eigenen methodischen Behandlung. Man darf auch in der Elementarklasse nicht alles an einem treiben wollen. Man wende nicht etwa ein, in den ersten sechs Lebensjahren hängt ja auch alle Bildung des Kindes von ungeordneten äußeren Einwirkungen ab! Was dort das allein Richtige war, das wäre in der Schule von Grund aus verfehlt. Alles hat seine Zeit. Von einer guten Schulbildung fordern wir mit Recht, dass sie wohlgeordnet sei, und kein wirres Durcheinander.

---

*) Diese Titel sind wörtlich den betreffenden Werken entnommen!

Was den Rechen- und Religionsunterricht betrifft, so hat man die ersten Versuche, auch diese Gegenstände um die Normalwörter zu gruppieren, bald wieder fallen lassen. Aber in neuester Zeit treten die Anhänger dieser Concentrationsweise auch noch in anderer Beziehung den Rückweg an. Kehr sagt z. B. bezüglich des Zeichnens, „daſs es einen stufenmäßigen Lehrgang verlange“, welchen er (mit Schlimbach) bei Abfassung einer Bilderfibel, die ganz verschiedenen Rücksichten genügen muß, durchaus nicht einzuhalten vermochte. Er scheidet darum das Zeichnen aus der so vielgepriesenen Concentration alles ersten Schulunterrichtes. Und wenn dieser tüchtige Schulmann an anderer Stelle von der Notwendigkeit gesonderter Leseübungen spricht, so ist das ein weiterer Beleg dafür, daſs es durchaus nicht ausreicht, wenn man alles in einem behandeln will.

Eine weitere Bresche in die moderne Concentration des Elementarunterrichtes schoſs gleichfalls ein warmer Anhänger der Normalwörter, Dr. Jütting; dieser ist nämlich gegen die unbedingte Anschließung des Anschauungsunterrichtes an die Normalwörter, welche doch zunächst dem Schreiblesen zu dienen haben. „Es dürfte schwer sein,“ meint er, „die Auswahl und Reihenfolge der sog. Normalwörter so zu treffen, daſs den Anforderungen der Unterrichtsgesetze nach allen Richtungen hin Genüge geschieht, daſs besonders mit dem Anschauungsunterricht auch der Lese- und Schreib- und Zeichenunterricht beginnen und Schritt halten kann, daſs in den Normalwörtern für beide Hauptübungen, für Lesen und Schreiben, zugleich eine zweckmäßige Stufenfolge erreicht wird, da Anschauungsunterricht, Zeichnen, Lesen und Schreiben jedes seine besonderen Anforderungen an den Lehrgang machen. Am wenigsten scheint mir dieß bei den bis jetzt aufgestellten Normalwörtern rücksichtlich des Anschauungs- und Schreibunterrichtes, bei vielen auch rücksichtlich des Leseunterrichtes gelungen zu sein. Dem Anschauungsunterrichte wird überall am wenigsten Rechnung getragen. Die Auswahl der Normalwörter ist der Art, daſs dieser Unterricht, falls er sich darauf beschränkte, nur ein äußerst sprunghafter, zerrissener und zerstreuter werden könnte. Zeichenübungen lassen sich noch schwerer mit den Normalwörtern verbinden.“ „Man sollte doch die unselige Verbindung so schwierig zu vereinigender Unterrichtszweige und Thätigkeiten in der Schule aufgeben und nicht Gott und dem Mammon zugleich dienen wollen,“ sagt derselbe Schulmann an anderer Stelle. Was die organische Verbindung des Schreibens und Lesens betrifft, so braucht wol nicht erst nachgewiesen zu werden, daſs dieselbe durch-

aus naturgemäß sei. Schreiben und Lesen gehören einmal zusammen, und ein guter Schreibleseunterricht läßt sich ohne alle Künstelei so ertheilen, daſs weder die eine noch die andere der beiden Sprachthätigkeiten im Lehrgange an ihrer individuellen Eigenthümlichkeit Einbuße zu erleiden braucht. Will man aber wie Lüben, K. Richter u. a. den Schreibleseunterricht auch mit dem Anschauungsunterrichte organisch verbinden, so scheint dieß schon etwas zu weitgehend. Der Schreiblesestoff muß doch vorwiegend nach fonetischen und grafischen Gesichtspunkten ausgewählt und gruppiert werden, die für den Anschauungsunterricht nicht maßgebend sein können. Wenn viele Fibeln, vor allen die treffliche von Lüben in der 2. Hauptabtheilung die Lesestücke nach dem Plane eines guten Anschauungsunterrichtes geordnet bringen, so hat das viel für sich. Aber daraus folgt noch nicht, daſs sich der Anschauungsunterricht als solcher durchaus daran kehren müße. Das Lesen solcher Stücke wird hier vielmehr den Zweck haben, bereits im Anschauungsunterricht Behandeltes in anderer Form zu wiederholen. Bis die Kinder so weit im Lesen vorgeschritten sind, wird der Lehrer sicherlich schon mehr als die Hälfte des Anschauungsstoffes der Fibel mündlich durchgenommen haben. Sollte er nun wieder von vorne beginnen? Darum also: auch in der Elementarklasse wünschen wir alle Unterrichtsgegenstände selbständig behandelt. Anfangs freilich kann nur von einem Anschauungsunterrichte allein die Rede sein; aber gar bald werden sich die übrigen Lehrgegenstände aus demselben zu entwickeln haben. Indem jeder Gegenstand allmählich zu einem selbständigen Organ sich gestaltet, werden doch alle einander in vielfacher Beziehung stützen und fördern; alle werden aber auf diese Weise endlich auch zu einer Bildungseinheit gedeihen, welche den ganzen vereinigten Menschen umfaſst.

Noch sei hier einer Concentrationsweise gedacht, weil sie von einem Manne ausgeht, der in vielfacher Beziehung im Gebiete der Pädagogik neue Gesichtspunkte und mitunter ganz originelle fruchtbringende Ideen zu Tage fördert; es ist dieß Professor Ziller in Leipzig. Er schließt den ersten Unterricht an Märchen an, z. B. die Sternthaler, Hühnchen und Hähnchen, die Bremer Stadtmusikanten u. a. m. Diese bilden den Mittelpunkt, und wird z. B. bei dem Märchen von den Sternthalern, anknüpfend an einzelne Wörter desselben, von der Stube und vom Bett, von den Kleidern und vom Brote, vom Essen und vom Munde, von Tag und Nacht, vom Himmel und von den Himmelsgegenden, von Sonne, Mond und

Sternen, vom Schatten und von den Wolken, von Regen, Schnee, Hagel und Gewitter, von Feld und Wald und was da wächst u. s. w. in bunter Manigfaltigkeit gesprochen, „und wer nicht die nöthige Selbstbeschränkung besitzt“, — bemerkt K. Richter dazu — „der kann hier eben so viel herum irrlichterlieren und findet in dem Märchen keinen rettenden Faden aus dem Labyrinthe, als wer den Gang des Anschauungsunterrichtes nicht von solchen Rücksichten abhängig macht.“ Wir wollen uns vorläufig diesen Bestrebungen Zillers gegenüber passiv verhalten und glauben genug gethan zu haben, wenn wir dieses Beispiel anführten. —

Wenn viele Schulmänner der Gegenwart, unter ihnen auch Riecke, behaupten: alle Fächer sind für das Kind im ersten Schuljahre Eins, so widerspricht unsere Auffassung des Concentrationsprincips dem keineswegs. Auch wir wollen nur eins, aber einen lebendigen Organismus und kein Conglomerat. Der Unterricht muß in allen Gegenständen harmonieren und fugenmäßig in einander greifen. So kann der Leseunterricht manchen Stoff dem Anschauungsunterrichte entnehmen, und nachdem die Schüler schon eine entsprechende Lesefertigkeit erlangt haben, kann umgekehrt an den Lesestoff der Fibel manche Anschauungs- und Sprechübung angereiht werden; manche beim Anschauungsunterrichte gewonnene Vorstellungen, Begriffe und deren Bezeichnungen durch Wörter können bei den Sprechübungen nach sprachlichen Rücksichten geordnet und so fester eingeprägt werden u. s. w. Selbst der Rechenunterricht kann manches Beispiel dem Anschauungsunterrichte entnehmen; und warum sollte in diesem nicht dann und wann auch ein kleines Rechenexempel einen Platz finden? versteht sich, nur in so weit, als das dem bisherigen Rechenunterrichte entspricht. Uebrigens soll dieses Ineinandergreifen später bei den einzelnen Gegenständen selbst näher erörtert werden. Darum bemerken wir nur noch, dass, obgleich wir jedem Gegenstande sein individuelles Recht waren wollen, wir dennoch keinen nach Stunden oder Halbstunden ausgezirkelten Stundenplan für die Elementarklasse als nottwendig oder auch nur zweckmäßig finden können. Es muß dem Takte des Lehrers überlassen bleiben, wie viel Zeit er jedem Gegenstande zuzuwenden habe, um das gesteckte Ziel zu erreichen, ferner in welcher Ordnung an diesem oder jenem Tage die Gegenstände auftreten u. s. w. Ebenso muß der Lehrer den rechten Augenblick zur Verbindung mit andern Gegenständen sofort herausfinden, ohne von der Hauptsache gänzlich abzuschweifen. „Philosophie und Erziehung bedürfen durchaus, dass man jedes in der Natur

der Gegenstände liegende Band anerkenne und für so viel, aber für nichts mehr gelten lasse, als was und für wie viel es wirklich gelten kann. Wie viel das sei, das muß für jede Art von Verbindung, bei jeder einzelnen Lehre, bei jeder vorkommenden Gelegenheit insbesondere erforscht werden; man kann nicht im allgemeinen entscheiden, wie viel und was alles in einem Punkte vereinigt werden soll." Herbart. Und endlich möge der Lehrer noch ganz besonders eine Verbindung des Unterrichtes im Auge halten, nämlich die Verbindung mit dem Leben und Treiben der Kleinen. Dieser Anschluss darf nicht unterlassen werden, wenn der Unterricht, wie unser Motto verlangt, den ganzen Menschen bilden soll.

„Eins muß in das andre greifen,
eins durchs andre blühn und reifen."

Novalis.

V. Kapitel.

Das Erzählen in der Elementarklasse.

„Die Kinder, sie hören es gerne." Goethe.

Wo nur immer noch einige Reste gesunden Volks- und Familienlebens zu finden sind, da spielt auch das Erzählen eine große Rolle. Kinder- und Spinnstuben, selbst die einfache Dorfschänke, geben Zeugnis davon. Es gibt kaum etwas Schöneres und Herzigeres, als eine Mutter, welche dem Kinde auf ihrem Schoße etwas erzählt, und nichts Seligeres, als ein Kind, das mit träumerischem Auge und gehemmtem Athem an den Lippen dieser Mutter hängt. — „O süße, selige Zeit, da man die Beine anzieht und den Kopf unter dem Deckbette hervorstreckt, um den lieben Märchen aus dem Munde des Vaters oder der Mutter zu lauschen." Wiedemann.

Sollte nun die Schule einem so wichtigen Lebenselemente der Jugend nicht die größte Sorgfalt zuwenden? Das Erzählen wird besonders die kleinen Elementarschüler gar bald in der Schule heimisch machen; es ist ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Haus, und schon deswegen der sorgsamsten Beachtung wert. Das Erzählen verdient aber auch als ein wichtiges Bildungsmittel die sorgsamste Beachtung seitens der Schule, und Kellner sagt wahrlich nicht zu viel, wenn er sich äußert, „einen Lehrer, der nicht erzählen kann, möchte ich kaum ansehen. Ihm fehlt ein Hauptmittel zur Herzensbildung seiner Schüler und zur Befreundung mit dem Volke."

Indem das Kind für nichts eine so große Aufmerksamkeit besitzt, als für eine ihm zusagende „wunderschöne Geschichte", faßt es beim Anhören derselben jedes neue Wort, jede neue Redewendung mit Begierde auf, erweitert dadurch seinen Sprachbesitz und berich-

tigt ihn in entsprechender Weise; indem es jede ihm zusagende Erzählung innerlich verarbeitet, übt es seine Sprachkraft; indem es selbst wieder zu erzählen versucht, macht es die trefflichsten Erstlingsübungen in zusammenhängender Rede. — Aber nicht nur die Sprachbildung, sondern auch die gesammte Bildung des Kindes wird durch das Erzählen wesentlich gefördert: die Sinne werden zur aufmerksamen Betrachtung seiner selbst wie der Außenwelt gewöhnt; der Anschauungskreis erweitert sich; die Fantasie findet heilsame Anregung und Leitung; sittliche und religiöse Gefühle werden geweckt und geklärt; schlummernde Keime von allerlei Edlem und Schönem werden entfaltet. „Das Erzählen," sagt Fröbel, „ist ein wahres stärkendes Geistesbad; darum öffnen sich auch dem echten Erzähler Herz und Ohr, wie sich die Blume der Frühlingsonne und dem Mairegen erschließt." Riecke betrachtet das Erzählen und Erzählenlassen als die trefflichste Spielgymnastik für den Geist des Kindes. „Die Erzählung stellt das für allgemein abstrakte Begriffe noch unzugängliche Kind vor einen Guckkasten und läßt die wichtigsten Wahrheiten als bestimmte und konkrete Gestalten vor seinen Augen vorüberwandeln. Darum werde dem Kinde so viel als möglich erzählt." — Was sollen wir nun unsern Elementarschülern erzählen, und wie sollen wir erzählen?

Die Stoffe, die sich uns zum Erzählen darbieten, sind: Kleine Plaudereien, Märchen, Fabeln, naturkundliche und moralische Erzählungen, biblische Geschichten. Die ersten gehören nur für Kinder vorschulpflichtigen Alters, also in das Haus und den Kindergarten; alle übrigen der genannten Arten von Erzählungen eignen sich auch für die Elementarklasse. Die Bedeutung des Märchens für den ersten Unterricht hat wol noch niemand so schön und treffend dargestellt, als A. W. Grube. Er sagt unter andern: „Der Elementarunterricht muß vor allem den Grund dazu legen, daß der innige Wechselverkehr, in welchem das Kind zur Welt sich befindet, fort und fort erhalten werde. Das Märchen bietet sich hiezu als treffliches Mittel dar, denn die Volkssage und das Volksmärchen wurzeln ganz vorzüglich in den Tiefen gemüthlicher Naturanschauung und religiösen Kindersinnes. Das Märchen entstand in der Kindheitsepoche der Völker, wo man noch auf unvollkommene Art über die Erscheinungen der Natur nachzudenken vermochte. Die Räthsel der Natur, welche der reflektirende Verstand nicht zu lösen vermochte, löste die Fantasie mit ihrem neckischen launenhaften Spiel, und durch den Kontrast ihrer Wunderwelt mit der natürlichen Welt

stellte sie das über die Materie herrschende und in ihr waltende Naturleben vor die innere Anschauung.

Ein Kind, welches das Unglück gehabt hat, dass ihm keine Märchen erzählt wurden, wird ein leeres Stück Feld in seinem Gemüthe behalten, das in späteren Jahren gar nicht mehr angebaut werden kann — zum Nachtheil seiner ganzen Weltanschauung. Die Märchen müßen das Zuckerbrot bilden, wodurch die Kleinen für die Naturkunde gewonnen werden, und einen guten Vorgeschmack von ihr bekommen. Nichts Langweiligeres und Pedanterisches als ein Lehrer, der in seinem heiligen Amtseifer bei dem ersten Eintritt seiner Schüler fragt, wie viel Wände das Schulzimmer habe und wie viele Fenster, und wie die Tafel aussehe u. s. w. Mögen immerhin „Anschauungs- und Denkübungen" auf dem Stundenplan verzeichnet sein: die Märchen gehören auch zu den Anschauungen und zu den ersten Stufen der Naturkunde."

Man hat freilich gegen die Kindermärchen mancherlei eingewendet und leider auch mit Erfolg. Dr. Dittes äußert sich z. B. darüber wie folgt: Der Lehrer hat es nicht mit geheimnisvollen Mächten zu thun, deren Kultur einen speziellen Dienst erheischte; sondern er hat lediglich dafür zu sorgen, dass das Kind durch eigene Thätigkeit möglichst vollkommene und wertvolle Vorstellungen erlange, dieselben treu festhalte, genau reproducire und selbstthätig verarbeite. Hierzu eignen sich, wenn es sich um einen ernsten Elementarunterricht handelt, nur Stoffe von entschieden realer Natur, nicht Fantasiestoffe, welche dem kindlichen Gedankenkreise fremdartig sind, also nicht Märchen, Sagen, Mythen, Legenden, religiöse Wundergeschichten. Das Kind fantasiert ohnehin genug; aber es ist dabei so vernünftig, nur mit realen Stoffen zu fantasieren, nicht mit Hexen, verzauberten Prinzen, Teufeln und andern metaphysischen Wesen. Möge es denn vor der Schulzeit und dann noch ferner in seinen Mußestunden der Lust am Spielen und Fantasieren sich hingeben. Und auch in der Schule selbst soll sein poetischer Sinn Nahrung finden. Es ist kein Zweifel, dass Thierfabeln, Personifikationen der Jahreszeiten, poetische Schilderungen und Erzählungen aus dem Natur- und Menschenleben, überhaupt solche Dichtungen, die sich im kindlichen Anschauungs-, Empfindungs- und Gedankenkreise bewegen, für den Elementarunterricht wertvoll und geeignet sind. Aber gerade die absonderlichen Gebilde eines wahnerfüllten Zeitalters der zarterfüllten Jugend als Lehrstoff aufoktroyieren, wie es von manchen Pädagogen

angestrebt wird, das heißt die Jugend um ihren gesunden Menschenverstand, um ihr unbefangenes Denken bringen, sie aus der natürlichen Welt in eine Traumwelt versetzen, die kindliche Fantasie überreizen und die Zeit mit Possen vergeuden. Es ist im allgemeinen unbedenklich, wenn Kinder dann und wann zur Unterhaltung ein Stückchen aus der Märchenwelt hören oder lesen; aber zu Lehrstoffen eignen sich jene metaphysischen Poesien erst dann, wenn die Schüler reif genug sind, um die kulturhistorische Bedeutung derselben fassen zu können. Als Nahrung für die kindliche Fantasie unserer Elementarschüler bietet die moderne Poesie, bieten besonders unsere Kinderschriftsteller einen reichen, nicht nur unschädlichen, sondern auch bildenden Stoff dar. Der kindlichen Einbildungskraft soll ihr Recht werden; aber man soll sie nicht übermäßig pflegen und nicht mit unkindlichen Vorstellungen anfüllen. Sonst verliert der jugendliche Geist seinen nüchternen Blick in die Welt und die Lust zu ernster Arbeit."

Ich habe diese schwerwiegenden Worte eines in unserer Zeit hochstehenden Schulmannes getreu wiedergegeben. Also um den nüchternen Blick des jugendlichen Geistes in die Welt handelt es sich zunächst! Arme Kindheit, die du um dieses nüchternen Blickes willen, den dir das Leben ganz gewiss einmal erzwingen wird, aus der Welt deiner Fantasien und Träume gerissen, schon in zarter Jugend ausschließlich in die Bahnen des kalt berechnenden Verstandes eingelenkt wirst! — Wir wollen ganz gewiss der Jugend keine unkindlichen Stoffe aufbürden; aber eben weil wir das wollen, greifen wir zu dem Märchen, zu den Geisteserzeugnissen aus der Kindheit des Volkes. Und solche Stoffe braucht man wahrlich unseren Kindern nicht aufzuoktroyieren. Das Kind verlangt sie selbst und mit Recht.

„O sing' uns ein Märchen, o sing' es uns oft"

— lässt Goethe die Kleinen ausrufen, —

„wir haben schon längst einen Sänger gehofft,
die Kinder, sie hören es gerne."

Wir wollen die Fantasie durchaus nicht übermäßig reizen, wir wollen sie aber auch nicht ganz sich selbst überlassen, auf dass sie sich verirre, sondern dahin wirken, dass die kindliche Fantasie in das richtige Verhältnis trete zur vernünftigen Weltanschauung. Wir müßen das Kind an guten Märchen Gefallen finden lehren, nachdem wir es nicht hindern können, dass ihm in der Familie nicht selten Märchen erzählt werden, vor denen einem die Haare zu Berge

stehen möchten. Hier kann und soll die Schule schon von allem Anfang an der Verkehrtheit und den gemeinen Auswüchsen, mit denen das Märchen bei einem großen Theile des Volkes behaftet ist, mit Nachdruck entgegenwirken. Also schon um dieses praktischen Grundes willen halten wir am Märchen fest und betrachten es als ein wesentliches Bildungsmittel in der Elementarklasse. Wenn man freilich in der Schule immer und immer wieder das Denken allein in den Vordergrund stellt, dann darf es uns auch nicht wundern, wenn man das Märchen als ein gefährliches Mittel ansieht, womit man die Kinder aus der wirklichen Welt heraus in eine fantastische hineinziehe und auf Unkosten des gesunden Menschenverstandes mit dem Aberglauben befreunde. Wer aber solchen Vorwurf gegen das Märchen schleudern kann, der verrechnet sich erstens in der Wirkung des Märchens auf das Kindergemüth, und zweitens verkennt er des Märchens Wesen und Natur. „Es kann nicht geleugnet werden," sagt Lauckhard, „daſs die Grausamkeit der Riesen, Tyrannen, Ungeheuer und bösen Königinnen das Herz der Kinder tief ergreifen; aber diese Eindrücke sind bei Kindern flüchtiger Art und werden durch den Lohn der Tugend, das endliche Glück der Verfolgten und die Bestrafung der Bösen wieder aufgehoben. Man glaube ja nicht, daſs der Eindruck des Menschenfressens, Kopfabschlagens bei den Kleinen so realistisch wirkt, wie bei nüchternen Erwachsenen. Kinder, bei denen die leicht- und dünnblütige Fantasie immer vorwaltet, haben, trotz ihrer momentanen Gläubigkeit, eine bestimmte Ahnung, daſs das Erzählte nicht Wirklichkeit, sondern schöne Dichtung sei. Der Einwand wegen der bösen Stiefmütter ist oft geltend gemacht worden. Leider bilden sie das Hauptmotiv in vielen und gerade den schönsten und beliebtesten Märchen. Aber das Volk hat nun einmal einen starken Widerwillen gegen die Lieblosigkeit einer zweiten Mutter. Abgesehen von dem berührten vorübergehenden Eindruck des Bösen und Häſslichen lernen die Kinder bald erkennen, daſs eine zweite Mutter nicht immer lieblos und böse zu sein braucht und danken es ihr um so mehr, wenn sie es nicht ist.

Die Verkennung der poetischen, Herz und Geist bildenden Natur des Märchens Jemanden anrechnen, der nur vom Standpunkte des kalten Verstandes urtheilt, wäre eine Ungerechtigkeit. Solche Urtheile verkennen aber die Poesie überhaupt und wissen nichts von ihrer Macht. Diese dürfen freilich dann auch nicht von der Erziehung durch das Schöne, von der Bildung des Gemüths, des Schönheitssinnes und des Geschmacks reden. Wer anderer Meinung ist,

der sei dem Märchen nicht gram und benutze es fleißig in der Schule und im häuslichen Kreise als die einfachste und natürlichste Einführung in das Reich der Dichtung und Schönheit."

„In dem Märchen," sagt Herder, „liegt eine reiche Aernte von den Lehren der Weisheit. Keine andere Dichtungsart versteht dem menschlichen Herzen so feine Dinge so fein zu sagen, als das Märchen." — Man gehe nur einmal eine Reihe guter Märchen durch, und man wird in jedem derselben einen ethischen Grundzug erkennen. Bald ist es der Lohn stiller Duldung, bald bestrafte Gewaltthat und Bosheit, bald belohnte Freundschaft und Dankbarkeit, bald Strafe der Habsucht und Hartherzigkeit, bald wieder belohnte Freigebigkeit u. s. w., was das Märchen zur „unvergleichlich schönen" Darstellung bringt. Gegen diese Thatsache und gegen die gewichtigen Worte eines Herder zerfallen alle Einwendungen gegen das Märchen in ein leeres Nichts.

Mit besonderer Befriedigung sei hier noch konstatiert, dass einer der entschiedensten Gegner des Märchens, Dr. Riecke, in der 4. Auflage seiner „Erziehungslehre" sein in der 1. Auflage dieses Werkes gefälltes Urtheil über das Märchen überhaupt folgend berichtigt: „Nur die schlechten Märchen hatte die erste Ausgabe dieses Buches bei ihrem strengen Verwerfungsurtheile im Auge."

Es ist fast überflüssig zu bemerken, dass nicht jedes Märchen für Kinder, nicht jedes für Schulkinder des 1. Schuljahres geeignet ist. Das gilt hier ebenso gut, wie bei allen andern Bildungsstoffen, bei Fabeln, Gedichten u. s. w. Die meisten Märchenbücher bringen ihre Märchen planlos durcheinander gewürfelt. Der Lehrer wird hier sorgfältig auswählen und sie passend in seinen Plan für den Gesammtunterricht verweben. Jede Gegend hat ihre eigenen charakteristischen, ihrer Natur angepassten Märchen aufzuweisen. Diese volksthümlichen Gebilde der Fantasie sollte der Lehrer in erster Linie benutzen; er wird dadurch nicht bloß eine Natursinnigkeit im allgemeinen erzeugen, sondern auch ganz speziell eine tiefere Anschauung der heimatlichen Natur und eine innigere Liebe zur heimatlichen Gegend im Gemüthe auferbauen und vaterländischen Sinn erwecken.

Zum Erzählen in der Schule eignen sich noch ganz besonders Fabeln in poetischer und prosaischer Form.

Während schon im Alterthume die Fabeln bei dem Unterrichte der Jugend eine wichtige Rolle spielten, und auch Locke dieselben empfahl,

verwarf sie Rousseau geradezu mit den Worten: „Die Fabeln taugen nicht für Kinder; sie können wol für die Erwachsenen belehrend sein, aber Kindern muß man die nackte Wahrheit sagen; sobald man dieselbe mit einem Schleier bedeckt, geben sie sich nicht die Mühe, denselben aufzuheben. Wenn die Kinder im Stande sind, von der Fabel selbst eine Anwendung zu machen, so machen sie fast immer eine solche, die der Absicht des Dichters ganz widerspricht, und anstatt sich vor dem Fehler zu hüten, von welchem man sie heilen oder vor dem man sie bewaren will, neigen sie zu dem Laster hin, mittelst dessen man von den Fehlern des Andern Gewinn zieht." Arndt dagegen tritt entschieden für die Fabeln ein; er glaubt, bei der Jugend wandele sich alles in die grüne Fabelwelt, wenn man sie nicht mit Gewalt aus ihrem Zustande herausreißt. Fabel und Wunder erfreuen das Kind. Sie sind das Lebendige in der Welt. Denn was ist Fabel? Nichts anderes, als das geheime Hineinspielen aller Dinge und Gedankenschöpfungen in ein lebendiges Dasein. Und was ist Wunder anderes, als das unbegreifliche Lebendige? Alles Leben ist aber unbegreiflich, als das unmittelbare Sein, das einzig Wirkliche." In der neuesten Zeit stimmen wol die meisten Pädagogen darin überein, dass die Fabeln zum Unterrichte in der Schule sich trefflich eignen, in der Elementarklasse besonders, seitdem Hey, Güll, Enslin u. a. Jugendschriftsteller für dieses Jugendbildungsmittel ganz Ausgezeichnetes geleistet haben. Die Erzeugnisse dieser Männer sind auf der ersten Unterrichtsstufe den Fabeln von Gellert, Lessing u. a. Klassikern vorzuziehen, welch letztere für die schon reifere Jugend zu verwenden sein werden.

Die Fabeln der genannten Jugendschriftsteller sind noch deshalb ganz besonders für die Elementarklasse geeignet, weil sie auch in der Form so ganz dem kindlichen Wesen angepasst sind und nicht nur geist- sondern auch sprachbildend wirken, indem sie von den Kindern erfahrungsgemäß sehr leicht und ganz getreu im Gedächtnisse behalten und noch lieber aus demselben vorgetragen werden. Nur muß auch hier der Lehrer sorgfältig auswählen; selbst diese trefflichen Männer haben mitunter der Sprache Gewalt angethan; auch sind einige ihrer Produkte mehr für das Kind im vorschulpflichtigen Alter, als für das Kind in der Schule berechnet.

Man hat in neuerer Zeit auch sogenannte naturkundliche Erzählungen gebildet; doch leiden dieselben meist an einer gewissen Gezwungenheit, obwol wir manches recht gut Verwendbare dieser Art in der Jugendliteratur finden, besonders von Curtman. —

Wir kämen nun zu einer Art der Erzählungen, über die von jeher viel herumgestritten wurde; ich meine die sogenannten moralischen Erzählungen.

Wer da weiß, wie viele und was für Produkte dieser Art das Tageslicht erblickten, der wird es begreiflich finden, wenn gewichtige Stimmen ganz und gar gegen dieselben laut wurden. Und doch können auch sie, in der rechten Weise angewandt, in der Schule gute Dienste leisten. Es kommt nur darauf an: was und wieviel. „Es ist so schwer, brave, durch und durch gute Menschen in ihren Handlungen darzustellen; darum erreicht auch der moralisierende Autor seine Absicht selten: er wird trocken, langweilig, weil man die Absicht merkt. Er vermag nicht aus dem Vollen zu schöpfen, darum sind seine Gewebe dünn und fadenscheinig, seine Gestalten matt und dürftig, seine Charakterzeichnungen übertrieben, unwahr, und seine Erfindungen oft abgeschmackt. Er will nicht „eine wunderschöne Geschichte" erzählen, auf die Goethe's Satz Bezug haben könnte „die Kinder, sie hören es gerne," welche der Jugend sich unvergeßlich einprägt und in welcher treffliche Menschen, denen man gut sein muß, als ob sich dieß von selbst verstände, gleichsam nur gelegentlich auftreten: sondern er will eine, oder eine Anzahl guter Lehren unter der Maske einer Begebenheit einschmuggeln und an den Mann bringen. (Lauckhard's „pädag. Studien".)

Eine Art der moralischen Erzählung finden auch wir bei der Jugendbildung zum mindesten ganz überflüssig, in vielfacher Hinsicht nachtheilig, solche nämlich, welche Gesinnungen und Handlungen darstellen, vor welchen die Jugend gewarnt werden soll, z. B. Trägheit, Falschheit, Lügenhaftigkeit u. s. w. Hier kann man mit Kellner ausrufen: „Stellt mir nur nicht zu viele Bösewichter auf! Verfolgt deren Schleichwege nicht zu genau und geht ihnen nicht in alle Kloaken nach. Gewöhnt die Jugend nicht dadurch an den Anblick des Bösen! Die Menschen schenken ohnehin schon dem Verbrechen mehr Aufmerksamkeit und Theilnahme als der stillen Tugendgröße. Man weiß nicht, auf welchen Zündstoff der Funke fallen könnte, und geht jedenfalls sicherer, wenn man sich an das Edle und Gute hält."

Darum halte man sich lieber an die Darstellung des Guten und Nachahmenswerten. Einfache, schlichte Erzählungen über Wohlthätigkeit, Ehrlichkeit, Fleiß, Bescheidenheit, Gefälligkeit, Gerechtigkeit, überhaupt alle sittlichen Verhältnisse, die dem Kinde nahe liegen, dessen Einbildungskraft lebendig ergreifen, edle Gefühle wachrufen, das sittliche Urtheil über das Rechte und Gute nähren und schärfen, sind,

wenn sie im treuherzigen Tone erzählt werden, ein ganz brauchbares Bildungsmittel.

Am besten sind solche moralische Erzählungen, in denen Schönes und Tadelnswertes einander gegenüberstehen. Die trefflichsten Muster dieser Art sind „Peter und Paul“, „die Mütze“ und ähnliche von Chr. Schmid.

Werden sich Märchen und Fabeln mehr an den Anschauungsunterricht anschließen (ohne dass sie auf diesen allein beschränkt sein müßen), so bieten dagegen die moralischen Erzählungen eine geeignete Grundlage für den Religionsunterricht wie für die sittliche Bildung des Kindes.

Wir kommen endlich noch auf die biblischen Geschichten zu sprechen. Von diesen soll im Kapitel „die religiös-sittliche Bildung“ wieder die Rede sein. Doch müßen dieselben auch an dieser Stelle Erwähnung finden, da sie einmal in das Gebiet der Erzählungen gehören. Es ist schon viel hin und her gestritten worden, ob die biblischen Geschichten für den ersten Schulunterricht zweckmäßig verwendbar seien oder nicht. Wiedemann äußert sich darüber im negativen Sinne; er sagt: „Ich sehe noch ganz davon ab, ob den Kleinen die heilige Geschichte mit Bibel- oder Menschenworten erzählt wird, behaupte aber, dass den Kleinen jener Geschichtsstoff zu fern, viel zu fern liegt; sind doch auch die alttestamentlichen Erzählungen geradezu die ältesten Geschichtsurkunden, die die Welt hat. Warum unsere kleinen sechsjährigen, begriffs- und anschauungsarmen, mit den Weltereignissen noch gänzlich unbekannten Kinder gleich bei ihrem Eintritte in die Schule mit der Urgeschichte der Menschheit begrüßen?

In der biblischen Geschichte, namentlich in der des alten Testamentes, mit der doch der Anfang gemacht werden soll, häufen sich eine Menge Dinge, Begriffe, Bilder, die gänzlich außerhalb des Gesichtskreises unserer Kleinen, die kaum erst ein Jahr mit einigem Bewusstsein in der Welt stehen, liegen. Z. B. die Schöpfung!!! die Engelerscheinungen, das Opfern, die Weltüberschwemmung, das Nomadenleben, die Sklaverei, Wüstenbilder, ... Was will da nicht aller Augenblicke immer und immer wieder erklärt sein, damit das gegebene Bild oder Ereignis nur einigermaßen der Anschauung der Kleinen nahe gebracht wird . . . . Ist es aber wol pädagogisch und psychologisch, Kindern Geschichten zu erzählen (und leider mitunter „eintrichtern“ zu wollen), bei denen man aller Augenblicke erklären und erläutern muß?

Sodann folgt in einem Auszuge eine förmliche Blumenlese von „Abscheulichkeiten", „Gräueln" und „Blutszenen", wie der erste Brudermord, — die ganze Menschheit ein Heer von Sündern, — ein Sohn betrügt seinen blinden Vater, — der Hofbäcker wird erhenkt, — Moses läßt 3000 Israeliten erwürgen u. v. a." Endlich gelangt Wiedemann zu dem Schlußresumé: „Ihr, die ihr die Macht habt, den Lehrstoff für die Schulen und also auch für die Elementarklassen zu bestimmen, denkt euch doch nur ein sechsjähriges Kind, wie es ist! Voller Unschuld, mit dem unbegrenztesten Vertrauen sieht es in die Welt hinein. Eine Fensterscheibe durchstoßen, ein Loch in die Hosen reißen, sein Spielzeug zerbrechen u. dgl., das sind die „Sünden", die es bis jetzt kennt. Die Eltern haben es bisher vor jedem bösen Worte zu hüten gesucht, haben ängstlich vermieden, in seiner Gegenwart von „Schandthaten" zu reden, die etwa die heutige Fama gebracht hat, haben es mit der größten Gewissenhaftigkeit von Orten zurückgehalten, wo es „böse Dinge" hätte sehen können; kurz, sie haben es vor schädlichen Eindrücken zu waren gesucht, wie ihren Augapfel. Da bringen sie nun ihr „unerfahrenes" Kindlein in die Schule, zu dir, Lehrer, zu dir, zu dem sie das Vertrauen haben, du werdest ihren Liebling weiter hüten und behüten. Und du? Du erzählst ihm nun nach kaum zwei Wochen, wie ein Bruder den andern todtschlägt!!!"

Eine ebenso schneidige Einwendung gegen die biblischen Geschichten findet sich in Richter's „Anschauungsunterricht." Wir wollen uns mit der wörtlichen Ausführung Wiedemann's begnügen, welche so ziemlich den Kern aller gegen die biblische Geschichte geltend gemachten Bedenken in sich vereinigt und nun einige Stimmen der gegentheiligen Meinung vergegenwärtigen. Wir führen da zunächst die Ansicht eines katholischen und eines evangelischen Pädagogen an. Kellner betrachtet die biblischen Geschichten als Stoffe, welche mit ihrem Wunderbaren, mit ihren Darstellungen aus einer heiligen und ehrwürdigen Vergangenheit, mit ihrer Zurückführung auf die Kindheit des Menschengeschlechtes die Einbildungskraft in eben so hohem als wohlthätigen Grade beschäftigen und mit edlen Bildern füllen. Allen Pädagogen der Welt, christlichen und heidnischen, wäre es nicht möglich gewesen, bessere, dem kindlichen Sinne mehr zusagende Geschichten zu erfinden, als diese von Gott gegebenen heiligen und wahren biblischen Erzählungen, und wer ihren bleibenden Eindruck bei seinen Kindern nicht verspürt, der schreibe die Ursache davon nur sich, seiner Bequemlichkeit, seinem Ungeschick im Erzählen oder seiner Herzenskälte zu."

Damit man aber nicht meine, es sollen hier nur einseitige Behauptungen geltend gemacht werden, wollen wir den angeführten Worten des bedeutendsten katholischen Pädagogen der Gegenwart einige von dem hervorragendsten auf protestantischer Seite folgen lassen. Dr. Dittes schreibt über die biblischen Geschichten und deren Verwendung im ersten Schuljahre wie folgt: „Daſs wir übrigens in den biblischen Geschichten nicht bloß Gutes, sondern auch Böses schon kleinen Kindern erzählen, halten wir für ganz unbedenklich, ja für heilsam, wenn nicht etwa die Geschichte einer Frevelthat anderer Umstände halber für das frühere Jugendalter ungeeignet ist. Aber bloß deshalb eine Erzählung nicht zu benutzen, weil in ihr Uebelthäter auftreten, ist unnöthige Aengstlichkeit. Böses sehen und hören ja die Kinder alle Tage, und schon deshalb muß es die Schule schon frühzeitig berücksichtigen, um es zu beurtheilen, zu richten. Auch kann die Geschichte von Vergehungen bei rechter Behandlung nur Abscheu gegen das Böse, nicht Freude über dasselbe und den Trieb, es nachzuahmen, erwecken. Der gesammte oben angedeutete Stoff (Schöpfung, Adam und Eva [Paradies], Kain und Abel, Noah [Sündfluth], Abraham und Lot u. s. w. . . .) ist aber für 6- bis 8jährige Kinder völlig passend. Er enthält keine weitspannenden Abstraktionen, nichts Halbes, Zerrissenes oder Unheiliges. Jedes Stück ist ein Ganzes, voll Anschaulichkeit, Leben und Weihe. Alles ist speziell und läſst sich für die Kleinen individualisieren. Man fange also nach einigen Vorbereitungen nur gleich getrost mit der Schöpfungsgeschichte an: sie ist ganz anschaulich und kindlich und weckt doch große Gedanken und mächtige Empfindungen. Sodann schreite man immer in biblischer Folge fort: es hat für den sinnigen und gewandten Lehrer keine Schwierigkeiten, wol aber viel Anziehendes und bringt den Schülern reichen Segen." *)

Dieß möge die Antwort auf die Behauptung sein, daſs biblische Geschichten für kleine Kinder nicht nur untauglicher, sondern sogar verderblicher (!!) Stoff seien. Und wer in deren Behandlung darin Schwierigkeiten findet, daſs er zu viel erläutern und klären muß, dem will ich auch noch einen trefflichen Ausspruch eines bekannten Pädagogen zum Nachdenken empfehlen: „In der Sucht, Alles mit Bewuſstsein der letzten Gründe begreiflich machen zu wollen, rauben wir der kindlichen Anschauung allen Nimbus und Heiligenschein und lassen ihr nur das kahle Alltägliche, das reizlos für die Fantasie, kalt für

*) Auch Kehr bringt in seiner „Schulpraxis" ein schönes Zitat von Chr. Schmid über den großen bildenden Wert der bibl. Geschichten.

das Gefühl gleich einem Körper, dem die Seele entflohen, da liegt zu den Füßen des kühn darüber hinwegschreitenden „erkennenden“ Geistes. Sobald es keine Geheimnisse mehr gibt, vor denen das kindliche Gemüth ahnungsvoll stehen bleibt, fehlt auch dem Kinderspiele jener zarte Schmelz und Duft, der den unbefangenen Kinderglauben ziert und mit wunderbarer Kraft der Fantasie das Gemeine und Alltägliche in die Poesie eines höheren Lebens verwandelt.“ A. W. Grube.

Und der wackere Arndt bemerkt darüber: „Ich sage euch, euch, die ihr alles wissen und verstehen, alles zur Klarheit von Begriffen bringen könnt, dass ihr eben durch dieses Allwissen und Verstehen nichts mehr wisset, durch diese Klarheit der Begriffe nichts mehr sehet. Denn alle Klarheit durch Begriffe, wenn ihr kein tieferes und höheres Sein unterleget, welches man glauben muß, ist die Anzündung einer unendlichen Menge künstlicher Lichter über einer Wüste, und zwar ein so dickes Anzünden, dass alle Schatten fehlen. Durch Lichter und Schatten zusammen aber siehet der endliche Sterbliche nur etwas. — Christus sprach: So ihr nicht werdet wie die Kinder, könnt ihr nicht in das Himmelreich eingehen. Und wir Thoren wollen, die Kinder sollen sein wie wir Alten.“

Nach diesen gewiss vorurtheilslosen und unbefangenen Ausführungen können wir unmöglich zu einem andern Resultate gelangen, als zu dem: **Die biblischen Geschichten sind ein trefflicher Erzählstoff für die Elementarklasse unserer Schulen. Wer sie beiseite schiebt, begeht einen pädagogischen Fehler und versündigt sich an der Kindheit.**

Haben wir bisher die verschiedenen Erzählstoffe, die sich uns zum Gebrauche beim ersten Schulunterricht darbieten nach ihrem Werte und ihrer Bedeutung erfasst, so schreiten wir jetzt zur Beantwortung der Frage:

„**Wie soll erzählt werden?**“

Wie wir bereits ersehen haben, darf das Erzählen nicht nur zur Unterhaltung dienen, es muß auch **bildend** sein. Je weiter aber die Lebensstufe des Kindes von der des Erwachsenen entfernt ist, desto schwieriger wird es diesem, seiner Unterhaltung mit dem Kinde jenen erziehenden und bildenden Charakter zu geben. „Zumeist greift der Erzähler in Sprache und Stoff zu hoch und versäumt es, der Darstellung die zur Anschaulichkeit nötige Ruhe und Ausdauer zu geben, oder er verfällt in bloße Tändelei des Sprechens, welche das Kind eben nur unterhält, ohne es zu bilden. Gut erzählen ist schwerer als man gewöhnlich meint; es gehört zu denjenigen pädagogischen Fähigkeiten,

welche am seltensten angetroffen werden." Dr. Eugen Pappenheim. Das Erzählen ist eine Kunst, eine schwere Kunst, und mancher glaubt, er verstehe sie, obgleich er nur ein fadenscheiniger Schwätzer ist. „Gut predigen," sagt Kellner, „ist leichter als gut erzählen. Ein guter Erzähler klopft an alle Thüren; bald regt er die Fantasie an, bald greift er ins Herz und Gemüth hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele. Ein guter Erzähler erzählt für die Leute, welche vor ihm sitzen und paſst sich diesen an; — nicht er will die Zuhörer formen, sondern diese formen ihn, jedoch mit dem Unterschiede, daſs er die geistige Eigenthümlichkeit der Zuhörer, mögen diese nun Kinder oder große Leute sein, wie in einem Spiegel auffaſst, um sie veredelt oder veredelnd zurückzustralen!" —

„Der Erzähler muß das Leben ganz in sich aufnehmen, es ganz und frei in sich wirken lassen, er muß es ganz und unverkürzt wiedergeben, und doch über dem Leben, dem wirklichen, erscheinenden stehen. Dieses über dem Leben Stehen und doch das Leben Erfassen und von dem Leben Erregtsein, dieß ist es, was den echten Erzähler macht. Darum erzählt gewöhnlich nur die Jugend oder das Alter gut, es erzählt die Mutter gut, die nur in und mit dem Kinde lebt, und jetzt nur die Sorge kennt, das Leben desselben zu pflegen. — Der Mann und der Vater, der die Sorgen und Bedürfnisse, den Druck und die Not am Lebenswagen zu zügeln hat, wird selten gut, d. h. so erzählen, daſs es den Kindern lieb, besonders in ihr Leben eingreifend, dasselbe stärkend und erhöhend ist. Der nur wenige Jahre ältere Bruder, die nur etwas im Alter vorgerückte Schwester, noch beide das Leben in seiner rauhen Wirklichkeit nicht kennend, wie der über dem Leben stehende vielerfahrene Großvater oder der alte geprüfte und geläuterte Diener, dem das Bewuſstsein treuer Pflichterfüllung das Herz mit Zufriedenheit erfüllt: dieß sind die Lieblinge der hörenden Kinder. Da bedarf es nicht der Hinzufügung einer Nutzanwendung, noch der Heraushebung einer Moral; das erzählte Leben an sich, in welcher Gestalt es auch sei, hat in seinen Ursachen, in seinen Wirkungen und Folgen tieferen Eindruck gemacht, als hinangefügte Nutzanwendungen und hervorgehobene Moral machen werden und können." Fr. Fröbel.

Aus den Aussprüchen dieser Männer, deren Herz in edler Liebe zu den Kindern erglühte, ersehen wir ganz klar und deutlich, wie wir erzählen sollen: in einfacher, kindlicher, lebensvoller Weise. Einen Punkt möchten wir doch noch besonders hervorheben,

obschon auch er aus dem Angeführten hervorleuchtet. Bei dem Erzählen soll man die Eigenthümlichkeit der Kinder, die man vor sich hat, ihre bisherige Entwickelung, ja sogar die augenblickliche Stimmung sorgfältig beobachten. Sprache und Ausdrucksweise müßen sich zum Theile darnach gestalten. Nur so kann die richtige pädagogische Wirksamkeit des Erzählens erzielt werden. „Blicke dem zuhörenden Kinde in das leuchtende Auge, und du wirst darin erkennen, ob du diesem Kinde zu erzählen vermagst oder nicht."

So bildend aber auch ein gutes Erzählen ist, so darf man doch dabei des Guten nicht zu viel thun. Zu vieles Erzählen kann leicht eine gewisse Sucht des Kindes nach immer Neuem nach sich ziehen.

Diese wird aber verderblich wirken, ebenso wie eine gewisse Lesesucht bei der reiferen Jugend, wenn man es unterläßt, ihre Lektüre in gehöriger Weise zu beeinflussen. Man erzähle darum eine Geschichte den Kindern zu verschiedenen Zeiten, bei verschiedenen Anlässen zu wiederholten Malen. Wie steter Tropfen den Stein höhlt, so wirken einzelne immer wiederkehrende Erzählungen auf das Herz, und mit der stets erneuerten gleichen Empfindung bilden sich endlich Sinn und Charakter. Geschichten von glänzenden Engeln, welche bei guten Kindern wachen, oder von guten Wesen, die tröstend und helfend in den Hütten der Armuth erschienen, haben gewiss schon oft wahre Frömmigkeit und edlen Sinn für das spätere Alter begründet. Man wende nicht ein, die Kinder werden sich bei solchem Vorgange langweilen und dadurch müße der Zweck des Erzählens wesentlich beeinträchtigt werden! Keinem denkenden Lehrer und Erzieher kann es entgangen sein, dass Kinder ein- und dasselbe Märchen mit gleicher, ja noch gesteigerter Wonne wieder erzählen hören, nicht mit eilender Hast nach Neuem verlangen, sondern ausdrücklich um Wiederholung des Alten bitten, und alle Empfindungen, welche die erste Mittheilung hervorrief, immer mit gleicher Lust und Stärke in sich erneuern. Wer andere Erfahrungen gesammelt haben sollte, der frage sich und denke einmal ganz ernsthaft nach, ob er die rechten Erzählungen zur rechten Zeit und in rechter Weise geboten hat.

Es erübrigt uns noch, die Mittel und Wege zu betrachten, wie man gut erzählen lernen kann.

Wer dazu kein angeborenes Talent besitzt, wird es nur schwer oder gar nicht zur Fertigkeit im guten Erzählen bringen. Aber auch

das Talent muß geübt und gebildet werden, bis sich ihm die entsprechende Fertigkeit zugesellt. Es ist übrigens für das kindliche Vergnügen gar nicht notwendig, sich um eine kunstreiche Erfindung abzumühen. „Mache ein Kind zur Hauptperson deines Geschichtchens, gib diesem eine Katze, ein Pferd oder sonst so viel an Nebenfiguren bei, als nötig sind, um ein Bild zu machen, bringe Wärme in deinen Vortrag, und du kannst sicher sein, dass dir dein kleiner Zuhörer mit gespannter Aufmerksamkeit folgen, und dass das Interesse, das du so in ihm erregest, fast an Leidenschaft grenzen wird. Wo dir der Kleine begegnet, wird er die Wiederholung des Geschichtchens verlangen. Dann aber nimm dich wohl in Acht, dass du nichts daran änderst. Er will den ganzen Vorgang wieder haben; der geringste Umstand, den du hinweglässest oder hinzufügest, verscheucht die Illusion, in der er sich wohlgefiel." Madame Necker de Saussüre.

Eine Hauptsache ist es, die kindliche Sprache sich anzueignen. Das kann geschehen durch fleißiges Lesen wirklich guter Kinderschriften, durch sorgfältiges Belauschen der Kinderwelt, wenn diese sich allein fühlt, durch aufmerksames Zuhören solcher Personen, welche gut zu erzählen vermögen, endlich durch eigene Uebung. Auf diesem Wege, und nur auf diesem, ist auch das Aeußerliche des Erzählens, Mienen und Geberden, zu erlernen. Beobachte einmal recht aufmerksam eine liebende, sich ganz in das Kind versenkende Mutter, oder den Großvater, der in seinem Lehnstuhle sitzend, umgeben vom Kreise hoffnungsvoller Enkelchen, diesen ein Märchen erzählt „aus der guten alten Zeit!" Du wirst hier den besten Fingerzeig erhalten, wie du erzählen sollst. Versuche es dann auch; vielleicht gelingt es nicht gleich, aber doch nach und nach, wenn nebst einer gewissen Geschicklichkeit in deinem Herzen das Feuer der Liebe erglüht, ohne welche du nimmer den Weg zu den zarten Kinderherzen zu finden vermagst.

„Verständnis liegt im Worte nicht;
Das Herz ist's, das zum Herzen spricht!"

VI. Kapitel.

Der Anschauungsunterricht.

„Auf dem Wege der Anschauung unterrichtet die Natur den Menschen von seiner Geburt an, aber sie führt diese Anschauung ohne Plan und Ordnung, im verworrenen Zustande vor. Die Kunst hat nun einzuschreiten und das, was die Natur zerstreut und in verwirrten Verhältnissen vorführt, im engen Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenzustellen."

Pestalozzi.

Man vergleicht oft das menschliche Leben mit einer Wanderung, und mit vollem Rechte. An gewissen Punkten des Weges angelangt, pflegt nun der Wanderer gerne einen Blick nach rückwärts zu werfen in die Gegend, welche er durchwandelt; er übersieht nochmals die blühenden Gefilde, die lieblichen Auen, die belebten Straßen, die stillen Dörfer und geräuschvollen Städte — dann aber wendet sich sein Blick nach vorwärts, und all sein Streben richtet sich auf die Erreichung des gesteckten Zieles. — Ist nun die Ausbildung des menschlichen Geistes nicht auch eine Wanderung desselben durch das weite Gebiet der Erkenntnisse? Und sollte es nicht angezeigt sein, auf dieser geistigen Wanderung besonders günstige Momente zu einem wohlthuenden und stärkenden Rückblicke zu benutzen, um das bisher gewonnene Bildungsmateriale in seiner Gesammtheit zu überschauen und hernach mit erneuerter Rüstigkeit dem weiteren Ziele zuzusteuern?

Eine solche wichtige Epoche im geistigen Leben des Kindes ist sein Eintritt in die Schule. Das Kind hat bis-

her ein keineswegs geringes Gebiet der Erkenntnis durchwandelt. Durch den Gebrauch seiner Sinne hat es einen gewissen Schatz von Anschauungen und Vorstellungen, durch liebevollen Verkehr mit seiner Umgebung einen, wenn auch nur bescheidenen Sprachvorrath, nebst einer demselben entsprechenden Fertigkeit in der Muttersprache erworben. Da ist es nun angezeigt, dass der Führer des Kindes, der Lehrer, demselben behilflich sei, die bisher erworbenen noch vielfach dunklen Vorstellungen durch erneuerte Anschauung zu läutern und zu klären, und zuletzt das gewonnene Bildungsmateriale in seiner Gesammtheit zu beherrschen.

Es ist einleuchtend, dass Lesen, Schreiben, Rechnen, Naturkunde, Geografie, Geschichte u. s. w. nicht geeignet sind, den ersten Schulunterricht so zu gestalten, dass er in solcher Weise sich entfalte; einzelne dieser Gegenstände sind an und für sich für den Anfang zu schwer, andere stehen dem Kinde so ferne, dass sie keine natürlichen Anknüpfungspunkte an das bisherige Geistesleben des Kindes zu bieten vermögen. Man mußte deshalb dahin trachten, in den ersten Schulunterricht einen Gegenstand zu verweben, welcher geeignet wäre, das **gesammte Geistesleben** des vorschulpflichtigen Kindes zu erfassen und zu einer sicheren Grundlage des Schulunterrichts zu gestalten. Dieser Gegenstand ist der Anschauungsunterricht. —

Obgleich in der deutschen Sprache das Wort „anschauen" zunächst die durch das Gesicht hervorgerufene Seelenthätigkeit bezeichnet, — also ein Sehen, — hat man doch den Begriff „Anschauung" auf alle sinnlichen Warnehmungen ausgedehnt. Das Gesicht ist eben der Hauptsinn, durch welchen die gegenständliche Welt uns zum Bewusstsein gebracht wird; durch dasselbe werden nicht bloß die wichtigsten Vorstellungen der Seele von der Außenwelt unmittelbar gewonnen, sondern auch die Warnehmungen der übrigen Sinne kontroliert und berichtigt. Man bezeichnet darum die Veranstaltungen, welche die Schule trifft, um dem Kinde zur richtigen Auffassung der Außenwelt, also zu richtigen Anschauungen, klaren Vorstellungen und Begriffen zu verhelfen und es auf Grundlage derselben im Denken und Sprechen zu üben, auf dass es in seiner Lebenssphäre sich gehörig zu orientieren und zu bewegen vermöge, mit dem allgemeinen Namen „Anschauungsunterricht".

Anschauungsunterricht und anschaulicher Unterricht

sind demnach keine identische Begriffe. Die Anschaulichkeit ist ein Princip jedes guten Unterrichtes; der Anschauungsunterricht als solcher ist eine Unterrichsdisciplin für sich.

Kein Gegenstand des Schulunterrichts hat im Laufe der Zeit so vielfache Umgestaltungen erfahren, als der Anschauungsunterricht, und selbst bis zum heutigen Tage konnte eine Einigung darüber nicht erzielt werden. Ja, der Anschauungsunterricht wurde und wird heute noch selbst hinsichtlich seiner Existenzberechtigung vielfach angegriffen.

Wir lassen nun eine übersichtliche Darstellung des Entwickelungsprozesses folgen, welchen der Anschauungsunterricht bisher durchzumachen hatte.

1. Geschichtliches über den Anschauungsunterricht.

Obgleich der Anschauungsunterricht als ein Kind der neueren Zeit zu betrachten ist, so ist doch das Princip der Anschaulichkeit ein uraltes. Freilich ist eine geraume Zeit verstrichen, bevor dieses Princip zur allgemeinen Geltung gelangte; noch länger dauerte es, bis aus dem Principe der Anschauungsunterricht selbst sich entwickelte. Es ist eine Thatsache, dass gewisse Ideen und Wahrheiten oft lange Zeit brauchen, um sich Bahn zu brechen, noch längere, um in der Praxis des Lebens ihre Verwirklichung zu finden. Wir bemerken dieß auf dem Gebiete der Pädagogik auffallender, als irgendwo, und so macht auch das Princip der Anschaulichkeit davon keine Ausnahme.

Bei den alten Griechen und Römern finden wir nur vereinzelte Andeutungen über die Anschauung und deren Uebung; so z. B. bei Plato, Aristoteles u. a. Wir wissen von Sokrates, dass er bei seinem dialogisch-entwickelnden Unterricht von bestimmten Veranlassungen und anschaulichen Beispielen ausgieng, um hieraus inductiv zu Begriffen und Ueberzeugungen zu führen. Bei den Römern finden wir Andeutungen bei Seneca, Horaz, Plinius u. a. — In der musterhaftesten Weise wusste Christus die höchsten Wahrheiten in seinen herrlichen Gleichnissen zu veranschaulichen. — Die Scholastiker und Naturforscher des Mittelalters entfernten sich mehr und mehr von dem Wege der Anschauung; „anstatt die Natur selbst in ihrer Werkstätte zu belauschen, verloren sie sich redend, schreibend und lesend in spitzfindiger, dürrer, dem Leben und seinen Bedürfnissen ebenso sehr als den wirklichen Erscheinungen und Gesetzen der Natur abgewandter Dialektik“. Erst gegen Ende des Mittelalters und in der Neuzeit wurden die Hinweise auf die Anschauung und die Uebung

derselben immer entschiedener und bestimmter. Der erste bedeutungsvolle Name, der uns hier entgegentritt, ist Baco von Verulam. Er trat dem herrschenden System der durch bloße Worte und Bücher vermittelnden äußerlichen Mittheilung von Kenntnissen mit großer Energie entgegen; er bezeichnete die Anschauung als den Keim, als den Ausgangspunkt, als das Lebensprincip aller geistigen Entwickelung und aller Wissenschaft. Sein geistreicher Landsmann John Locke gieng noch einen Schritt weiter; derselbe vertrat in sehr scharfsinniger Weise den Satz, dass nichts in dem Verstande sei, was nicht durch das Thor unserer Sinne eingezogen wäre. Nach seiner entschieden empirischen Ausbildungsweise sollte nur der Erfahrung und Induktion vertraut, und alles außerhalb der sinnlichen und inneren Erfahrung (Reflexion) Liegende aus dem Gebiete des Wissens hinaus in das des Meinens und Glaubens gewiesen werden.

Beide Männer hatten aber zunächst die Methode der Wissenschaften im Auge und waren nur für diese maßgebend und bahnbrechend. Ihre Principien erlangten auf den ersten Jugendunterricht noch keinerlei Einfluss. Hier bedurfte es einer ganz speziellen Anregung, eines kräftigen Impulses. Amos Comenius war der Mann, der durch seine trefflichen Ideen und durch die ebenso treffliche Darstellung derselben das ganz versumpfte Unterrichtswesen und besonders auch den Elementarunterricht in bessere Bahnen einlenkte, Bahnen, in welchen wir heute noch im großen Ganzen uns bewegen. Comenius kann mit Recht als der Urheber des heutigen Anschauungsunterrichtes betrachtet werden. Wie keiner zuvor, erfasste er den Grundsatz, dass alle Kenntnis von den Sinnen ausgehen und daher aller Unterricht nicht mit verbaler Beschreibung, sondern mit realer Anschauung und mit der Betrachtung der Dinge beginnen müße, wenn sich ein gewisses Wissen entwickeln solle. Diesen theoretischen Grundgedanken brachte er auch zur praktischen Ausführung. Sein Orbis pictus ist das Mutterbuch aller späteren Bilderbücher. Alles, was die kindliche Anschauung, sei es im Himmel oder auf der Erde, sei es in der Menschen- oder in der Thierwelt, beschäftigen kann, suchte er bildlich darzustellen und durch beigefügte Beschreibungen und Betrachtungen zu erläutern. Die Abbildungen sollten die Originalanschauung nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Auf letztere legte Comenius viel Gewicht. „Die Sache ist ungleich besser als das Bild.“ Den Schwerpunkt seines Anschauungsunterrichts suchte Comenius im Elternhause, in der „Mutterschule“, wie er sich ausdrückt. Dort sollten im Kinde noch

vor der Schulzeit, d. i. vor dem sechsten Jahre, die Anfänge zu allem dem entstehen, was es in der Schule zu betreiben und zu lernen hat.

Dürfen wir nun leider einmal nicht erwarten, daſs unsere häusliche Erziehung im allgemeinen die von Comenius gewünschten Resultate aufweise, müßen wir ferner zugeben, daſs die Durchschnittszahl der Kinder selbst unter günstigen Verhältnissen und bei etwaiger organischer Vereinigung des Kindergartens mit der Elementarschule kaum im Stande sein dürfte, den Anforderungen des Comenius in den ersten sechs Lebensjahren zu entsprechen, so bleibt nichts anderes übrig, als daſs die Schule einen guten Theil des Anschauungsunterrichtes selbst bearbeitet. **Hiermit ist dieser eine Aufgabe des ersten Schulunterrichts geworden.** Hat also Comenius den Anschauungsunterricht zunächst nicht der Schule, sondern der häuslichen Bildung zugedacht, so hat er doch Stoff und Zweck desselben deutlich nachgewiesen.

Man sollte nun freilich glauben, daſs die Leistungen des Comenius bald von allgemeinem Erfolge gekrönt wurden. Dieß ist jedoch nicht der Fall. Die unglückseligen Zeitverhältnisse waren damals eher dazu angethan, die Menschheit zu verwildern, als sie zu veredeln. Nur hie und da fanden einzelne Zeitgenossen durch bessere Ideen sich angeregt, wie z. B. der Nürnberger Feuerlein, der da forderte, „daſs man einige Knaben je zuweilen auf die Felder und in die Gärten, Hammer-, Säg-, Papier- und andere Mühlen oder in die Werkstätten zu allerhand Handwerkern und Künstlern führe, ihnen die Instrumente zeige und sage, wie man sie heiße, und was man damit thue, und dann, wie man dieses und jenes, was sie in substantia vor Augen sehen, auf lateinisch heiße, ihnen beibringe . . . . es dient auch im gemeinen Leben, und steht hernach übel, wenn ein Gelehrter so unwissend und unkundig ist in solchen Dingen, die immer ja in Gesprächen und auch sonst vorkommen.“ — Im allgemeinen aber blieben die trefflichen Leistungen des Comenius zu seiner Zeit ohne nachhaltigen Erfolg in den deutschen Schulen. Wie konnte es aber auch anders sein? War es möglich, mit den Individuen, welche damals den Elementarunterricht in den Händen hatten, irgend eine gute Idee zur praktischen Geltung zu bringen? Die Leistungen einzelner großer Männer mußten darum in jener Zeit den Samenkörnlein gleich so lange schlummern oder doch nur spärlich keimen, bis nach mehr als hundert Jahren ein neues Morgenroth über den Geisteshorizont der Völker heraufzog und endlich die Sonne des Lichtes die Samenkörnlein

des abgelaufenen Jahrhunderts zur üppigen Entfaltung bringen konnte. Francke, der bedeutendste Vertreter der pietistischen Richtung in der Pädagogik, betont in seinem „Unterricht, die Kinder zur Gottseligkeit und zur Klugheit anzuleiten", dass aller Unterricht in den Elementen der Wissenschaften, namentlich in der Naturkenntnis, Geografie u. a. anschaulich betrieben, und dass alles vor die Sinne der Kinder gebracht werden soll. Dieser Grundsatz kam auch in den von ihm gegründeten und geleiteten „Stiftungen" zur praktischen Geltung. Nicht nur, dass seine Anstalten durch reichliche Sammlungen allerlei guter Lehrmittel sich auszeichneten: die Kinder mußten auch die sie umgebende Natur, die Geschäfte des menschlichen Lebens, die Werkstätten der Handwerker u. dgl. aus unmittelbarer Anschauung kennen lernen. Aber auch Francke's Bestrebungen blieben vereinzelt und ohne nachhaltigen Erfolg auf den Elementarunterricht; ebenso die Bemühungen der ersten „Realschulmänner" Semler und Hecker.

Nachhaltiger und durchgreifender waren dagegen die Bestrebungen Rousseau's und Basedow's, das Princip der Anschauung geltend zu machen. Wie Rousseau in seinem berühmt gewordenen „Emil" dem in Folge schrecklicher Leichtfertigkeit, Frivolität und Sittenlosigkeit seines Volkes hereinbrechenden Verderben Frankreichs entgegenzusteuern suchte, indem er der in Entartung und geistiger Versunkenheit, in Verweichlichung und Ueberfeinerung schwelgenden Mitwelt mit hinreißenden Worten in voller Begeisterung die Rückkehr zur Natur predigte, und statt der nur auf äußeres Prunken und Glänzen abgesehenen Wissenschaft der bloßen Worte, statt dem bloßen Wortlernen und der Vielwisserei der Kinder den auf Anschauung und Selbstthätigkeit gegründeten Sachunterricht entschieden betonte; — so wirkte in Deutschland Basedow dem „todten Lernen" mit Nachdruck entgegen. In seiner Erziehungsanstalt, dem berühmt gewordenen Philantropinum zu Dessau, suchte er die Ideen Locke's und die des Comenius zu verwerten; gleich letzterem bearbeitete er einen Orbis pictus unter dem Namen „Elementarwerk". Hier muß noch erwähnt werden, dass Basedow jede sich darbietende Gelegenheit zur Veranschaulichung wichtiger Begriffe benutzte; so z. B. benutzte er das Fahren, um an dem Rade den Begriff des Kreises zu entwickeln u. s. w. —

Gegenüber der geistigen Versunkenheit der damaligen Zeit suchte man nach Rousseau und Basedow den Unterricht möglichst „geistbildend" zu ertheilen. Man steuerte besonders auf die Bildung des Denkvermögens hin und gerieth endlich in eine einseitige, abstrakt-formelle Richtung, welche in der Verstandesbildung alles Heil zu

finden vermeinte, die Gemüthsbildung aber, und selbst die reale Bildung, mehr und mehr in den Hintergrund drängte, wenn nicht ganz außer Acht ließ. Diese Verstandesbildung hoffte man durch unmittelbare Denkübungen zu erzielen und behandelte diese in allen Schulklassen abgesondert von den übrigen Lehrgegenständen. Mittelst der heuristischen Lehrform wurden die Kinder durch stetes Fragespiel auf mancherlei Umwegen dahin geführt, einzelne Thätigkeiten, Zustände, Eigenschaften und Dinge mit einander zu vergleichen, zu zerlegen, hernach Begriffe zu abstrahieren oder Schlüsse zu ziehen. Es ist begreiflich, dass dabei allmählich das eigentliche Fundament, die Anschauung des Konkreten, in den Hintergrund trat.

Die Bestrebungen Basedow's selbst galten weniger der allgemeinen Volksbildung als der der „besseren Stände". Basedow gieng zunächst auf Erwerb aus; darum konnte sich seine Thätigkeit nicht auf die große Masse des Volkes erstrecken, bei der es nichts zu verdienen gab. Wie edel handelte dagegen Francke! Uebrigens war es ein Vortheil für das Allgemeine, dass vieles aus der Schule Basedow's nicht ins Volk übergieng. „Ich möchte ihm keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen" — sagt Herder von Basedow, und dieser Mann wird seine guten Gründe gehabt haben, so zu sprechen. Doch eins müßen wir Basedow zugestehen: sein Verdienst um die Anschauungs- und Denkübungen verdient immerhin eine gehörige Würdigung.

Viel edler als Basedow handelte zur gleichen Zeit v. Rochow. Diesen schmerzte es, dass die Landleute so denkfaul und unwissend waren, befangen von allerlei Vorurtheilen, dem blinden Aberglauben ergeben, was zur Folge hatte, dass das Landvolk den Quacksalbern, Winkeladvokaten und andern Taugenichtsen in die Hände fiel und gegen die wohlgemeintesten Rathschläge und die besten Absichten der Vorgesetzten nur taube Ohren hatte. Dieß war für den edlen Mann der Antrieb, in der aufopferndsten Weise dem Unterricht des Volkes sich zu widmen. Er wollte zunächst durch Verstandesübungen helfen und schrieb einen „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niederen Landschulen" 1773; ferner einen „Katechismus der gesunden Vernunft" und andere Werke. Hier sei ein Beispiel angeführt, wie Rochow den ersten Unterricht sich dachte; er sagt: „Der erste Unterricht für Kinder überhaupt, also auch für Kinder der Landleute, sei so sinnlich und angenehm als möglich. Der Lehrer fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht an, sondern er unterhalte das Kind durch leichte,

seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, Vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben; er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wissbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mittheilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr Alter und Fassungsvermögen gehören."

Wenn Rochow gleich Basedow auch Verstandes- und Denkübungen veranstaltete, so ersieht man aus dem Angeführten, dass er sich doch ganz auf konkretem Boden bewegte und nichts gemein hat mit jenem abstrakten Formalismus der unmittelbar nach ihm folgenden Zeit. Wenn die Verstandesübungen später dahin ausarteten, dass man über Begriffe wie: wesentlich, notwendig, zufällig, möglich, wirklich u. s. w. katechisierte, so folgt daraus noch nicht, dass Rochow selbst die abstrakten Denkübungen in die Schulen gebracht habe.

Unter den Männern, welche die Denkübungen nach Rochow — theils in seiner Weise, theils mehr der rein abstrakten Richtung folgend — kultivierten, seien nachstehende genannt:

Moritz, „Versuch einer populären Kinderlogik", 1786.

Möller, „Materialien zu unmittelbaren Denkübungen". 3 Theile, 1797 — 1801.

Zerrenner, „Hilfsbuch für Lehrer und Erzieher", 1802. Dasselbe erschien 1806 in vier Bänden und empfahl folgenden Lehrgang: 1. Leichteste Sinnenübungen, um die Kinder an Aufmerksamkeit und äußere Betrachtung der anwesenden Gegenstände und Bilder zu gewöhnen, wobei sie die Begriffe möglich und unmöglich, wirklich, notwendig, wesentlich 2c. kennen lernen. 2. Aufsuchen der Theile und Merkmale. 3. Aufsuchen des Notwendigen und Zufälligen. 4. Beschreibung wirklicher Gegenstände nach ihrer Form, ihren Theilen, ihrer Farbe, Richtung, Lage. 5. Ursprung der Dinge. 6. Gebrauch, Nutzen und Schaden der Dinge. 7. Vergleichen. 8. Unterscheiden. 9. Ursache und Wirkung nebst andern Elementarbegriffen. 10. Ordnen der Begriffe. 11. Uebung der Urtheilskraft an einzelnen Sätzen. 12. Schlüsse. 13. Denkübungen verschiedener Art.

Löhr, „Elementarbegriffe oder Entwickelung vieler Begriffe, die zur Bestimmtheit im Denken und zum Verständnis vielgebrauchter Wörter dienen". 1809.

Krause, „Versuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen". 5. Aufl. 1831. Krause's Buch

ist ein Meisterwerk; noch heute wird es von allen Schulmännern mit Nutzen gelesen werden, wenngleich es nicht zur buchstäblichen Nachahmung empfohlen werden kann. Wenn er auch in der Wahl des Stoffes fehlgriff, so zeigte er doch ganz vortrefflich, wie ein Lehrer im entwickelnden Unterricht vorgehen müße. Der erste, für die Unterklasse bestimmte Theil sucht dem Kinde behilflich zu sein, aus äußeren Anschauungen sich deutliche Vorstellungen, aus Vorstellungen Begriffe zu bilden, dann die Begriffe zu Urtheilen zusammen zu setzen und aus Urtheilen Schlüsse zu ziehen. Der zweite (für die Mittelklassen) und dritte (für die Oberklassen bestimmte) Theil behandelt die Lehre von den Urtheilen und Schlüssen gründlicher und systematischer.

Wilmsen, Dolz, Spieß u. a. behandelten den Anschauungsunterricht auf ähnliche Weise — mit Hervorhebung der Denkübungen.

Während aber auf der einen Seite die Verstandeskultur ihre Blüte erlangte, machten sich andererseits Stimmen vernehmlich, daß der Unterricht **nicht einzelne** Kräfte und Anlagen des Schülers bevorzugen, sondern **alle** Anlagen und Fähigkeiten harmonisch auszubilden habe. Man hatte sich bei den künstlichen Denkübungen zu sehr von der Natur entfernt. Da erschien Pestalozzi, um den Volksunterricht auf psychologische Fundamente zu gründen, wirkliche Anschauungs-Erkenntnisse zu seinem Fundamente zu legen und der Leerheit des oberflächlichen Wortgepräges die Larve abzuziehen; er gelangte zur Ueberzeugung, „daß das Kind zu einem entsprechenden Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen sei, ehe es vernünftig wäre, es lesen oder auch nur buchstabieren zu lehren.“ Gleich Comenius wollte Pestalozzi schon im Elternhause den Anschauungsunterricht gepflegt wissen, wie er überhaupt in seinen pädagogischen Ideen der häuslichen Erziehung und Bildung den größten Wert beilegt. Seine Werke: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ und „Das Buch der Mütter“ legen die Grundsätze und den Entwickelungsgang der Pestalozzi'schen Methode klar. Er hebt mit dem Anschauen an, um von diesem zum Denken, von diesem zum Können fortzuschreiten. Als die Elementargegenstände seiner Bildungsübungen bezeichnete er Form, Zahl, Wort. Indem er die abgesonderten Denkübungen verwarf, betonte er unter Einem die Wichtigkeit abgesonderter Anschauungs- und Sprechübungen. Aller Unterricht sollte „kraftbildend“ sein, und so mußten auch die ersten Uebungen mit den Schülern Uebungen der formellen

Kraft, der Anschauungs-, Denk- und Sprachkraft sein. In Folge dieser formellen Aufgabe wurde auf den Stoff der Uebungen wenig Gewicht gelegt, und es darf daher nicht Wunder nehmen, wenn Pestalozzi fast alle Anschauungsübungen am menschlichen Körper vornehmen ließ, obgleich er in seinem „Buch der Mütter" betonte, daß der ganze Kreis der Gegenstände (in Haus, Garten und Feld), die die Sinne des Kindes nahe berühren, nach gleichen Gesichtspunkten mit den Kindern zu behandeln sei. Die Anschauung und Besprechung des Körpers gliedert sich in 10 Uebungen, in denen sehr gründlich zu Werke gegangen wird: 1. Zeigen und Benennen der äußeren Theile (20 Seiten voll Namen von Körpertheilen). 2. Lage jedes dieser Theile. 3. Zusammenhang der Theile. 4. Theile, welche einfach, doppelt, drei- und mehrfach am Körper sind. 5. Eigenschaften jedes Theiles. 6. Zusammensuchen der Theile, die irgend eine der genannten Eigenschaften mit einander gemein haben. 7. Verrichtungen jedes dieser Theile. 8. Das Wesentliche, was zur Besorgung des Körpers gehört. 9. Der vielseitige Nutzen der dem Kinde bekannten Eigenschaften der Theile des Körpers. 10. Zusammenfassung des Bisherigen und Beschreibung jedes Körpertheiles. Mit welcher Gründlichkeit Pestalozzi seine Uebungen vollführte (K. v. Raumer erzählt, wie Pestalozzi sich fast zwei Stunden lang in Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen an einem Loche in der Tapete abgemüht habe, bis Lehrer und Schüler sich gleich heiser geschrieen), davon mögen einige Proben aus dem „Buch der Mütter" Zeugnis geben:

Die Knöchel der kleinen Finger. Die vorderen Knöchel der kleinen Finger. — Die mittleren Knöchel der kleinen Finger. — Die hinteren Knöchel der kleinen Finger. — — Der vordere Knöchel des kleinen Fingers an der rechten Hand. — Der mittlere Knöchel des kleinen Fingers an der rechten Hand. — Der hintere Knöchel des kleinen Fingers an der rechten Hand. — — Der vordere Knöchel des kleinen Fingers an der linken Hand. — Der mittlere Knöchel des kleinen Fingers an der linken Hand. — Der hintere Knöchel des kleinen Fingers an der linken Hand. —

Beispiel aus der 3. Uebung.

Der Kopf ist ein Theil des Körpers.

Das Angesicht ist ein Theil des Kopfes.

Der Mund ist ein Theil des Angesichts.

Die Kinnbacken sind Theile des Mundes.

Der obere Kinnbacken ist ein Theil des obern Theils des Mundes.

Der untere Kinnbacken ist ein Theil des untern Theils des Mundes.

Das Zahnfleisch ist ein Theil der Kinnbacken.

Die Zähne sind Theile der Kinnbacken.

Die obern Zähne sind Theile des obern Kinnbackens.

Die untern Zähne sind Theile des untern Kinnbackens.

Die Wurzeln der Zähne sind Theile der Zähne.

Die Hälse der Zähne sind Theile der Zähne.

Die Kronen der Zähne sind Theile der Zähne. —

Wir finden an Pestalozzi's Anschauungsunterricht freilich manches zu tadeln, so z. B. daſs er mit dem menschlichen Körper den Anfang machte, ungeachtet das Kind doch lieber Objekte außer ihm betrachtet, als die Knöchel an den eigenen Fingern abzuzählen, — daſs er bei den einzelnen Uebungen zu sehr ins Breite gerieth, so daſs die Kinder alles Interesse an dem Anschauungsobjekt verlieren mußten; — aber dem Manne bleibt doch das Verdienst unbestritten, daſs er bei seinem Unterrichte den Gang zu finden und einzuhalten suchte, welchen die Natur selbst bei der Entwickelung des menschlichen Geistes geht. Ferner ist es nur anzuerkennen, wenn Pestalozzi nicht nur die Anschauung als Mittel unserer Erkenntnis und als Wurzel alles Wissens betrachtete, sondern auch gegen alle oberflächliche Anschauung zu Felde zog und verlangte, daſs die Anschauung als erstes und wichtigstes Unterrichtsmittel auch in höchstmöglicher Richtigkeit, Bestimmtheit und Vollständigkeit in dem Kinde erzeugt werde, um vom Anfange an allen falschen Vorstellungen und Begriffen vorzubeugen, und dadurch ein sicheres und folgerichtiges Denken zu begründen. Und wenn heute der Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten und zwar in stufenrichtiger Folge, lückenlos und ohne zu große Anstrengung für den Schüler im Unterricht fortschreiten, gilt, von Mund zu Mund geht und von jedem halbwegs gebildeten Lehrer eingehalten wird; so ist nicht zu vergessen, daſs Pestalozzi es war, der diesen Weg bahnte und dieses Gesetz der Natur zum Bewuſstsein und zur allgemeinen Anerkennung brachte. Endlich hat Pestalozzi's Anschauungsunterricht noch einen Hauptvorzug darin aufzuweisen, daſs durch die vor- und nachsprechende Lehrweise die Sprache des Kindes entsprechend gebildet und manchem Kinde förmlich erst die Zunge gelöst wurde.

Unter den Männern, welche den Anschauungsunterricht im Sinne Pestalozzi's weiter auszubilden und die Mängel desselben zu beseitigen oder zu verbessern suchten, steht K. W. Chr. v. Türk oben an. Derselbe veröffentlichte 1811 „die sinnlichen Warnehmungen, als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache". Er ordnet die Uebungen nach Ruhe, Bewegung, Form, Richtung, Farbe, Ursache und Wirkung, gegenseitiger Einwirkung, Gebrauch.

Die Lehrform Türk's ist von allem Anfang an die katechetische; eine besondere Aufmerksamkeit widmet er der Sprachlehre. Die Kinder antworten zuerst in einfachen Sätzen mit gerader, dann mit versetzter Wortfolge, mit umgebildeten und zusammengesetzten Sätzen; sogar die Wort- und Satzlehre wird eingeschaltet. Sonderbar ist der Umstand, dass nach Türk die sprachliche Bezeichnung eines Gegenstandes der Anschauung vorausgeht, und dass die Gegenstände weniger vorgeführt, als von den Kindern selbst gesucht und in das Gedächtnis zurückgerufen werden sollen.

In ähnlicher Weise behandelten den Anschauungsunterricht Kaverau, Krusi, Wehrli u. a.

Etwas eigenthümlicher bearbeitete Harnisch die ersten Verstandes- und Sprechübungen, jedoch ebenfalls mit vorherrschender Berücksichtigung der Anschauung und der Sprache. Er schrieb 1814 eine „Erste fassliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen &c." In diesem Werke hält er sich an folgenden Stufengang: 1. Kennen und Benennen der Gegenstände (zunächst im Schulzimmer, dann in der Küche, im Keller, auf der Straße, auf dem Acker, im Hofe u. s. w.). 2. Die Zahl der Dinge. 3. Theile der Dinge. 4. Farbe (die Farben sollen zuerst einzeln, dann in Vermischung gezeigt, und Grund- und Uebergangsfarben unterschieden werden). 5. Form und Lage der Dinge (die Kinder lernen dabei verschiedene Linien, Winkel, Dreiecke, Vierecke u. dgl. unterscheiden und nachbilden). 6. Die Größe (Vergleichen und Theilen von größeren und kleineren Strichen, Winkeln, Flächen und Körpern, — Entwickelung der Begriffe: Länge, Breite, Höhe, Tiefe &c., senkrecht, wagrecht, schräg u. s. w.). 7. Der Schall (Unterschied des Klanges verschiedener Körper; die Töne nach Höhe und Tiefe; Vorübungen zum Gesangunterricht). 8. Das Gefühl, der Geruch, der Geschmack. (Abschätzung von Körpern nach dem Gewicht, darauf genaues Abwägen. Weiche, fette, harte, magere Gegenstände

werden mit verbundenen Augen durchs Getast unterschieden. Riechen an verschiedenen Blumen, Kräutern und Flüssigkeiten. Die Bildung des Geschmackssinnes wird dem Leben außerhalb der Schule überlassen.) 9. Urstoff, Zustand, Gebrauch. (Einiges aus der Technologie, hauptsächlich zur Bildung des Verstandes.) 10. Zusammenstellen und Ordnen. 11. Ursache und Wirkung. 12. Notwendigkeit, Willkürlichkeit, Mittel und Zweck. 13. Stellvertretung und Bezeichnung (hier wird auch der Zweck der menschlichen Thätigkeiten und Gewerbe angegeben, auch der der Regierung, der Steuern, des Unterrichts und der Erziehung). 14. Umstände und Verhältnisse und sprachliche Bezeichnung derselben. 15. Zusammenfassen des Behandelten zu einem Ganzen. — Außerdem schlägt Harnisch noch andere Lektionen realer Art vor: z. B. Schulstube, Wohnstube, Werkstube von Handwerkern, Garten und Hof, Dorf und Stadt, Feld und Wald, das Vaterland, andere Staaten, die Erde, das Gottesreich.

Wir sehen also bei Harnisch, daſs er den Anschauungsunterricht neben der Sprachbildung auch zur Vorbereitung für den Realunterricht, aber auch ganz speziell als Sinnenbildung betrachtete, welch letztere Richtung, wie wir ersehen werden, in neuerer Zeit wieder empfohlen wird.

Graßmann hält sich in seiner „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen 1825“ weniger an das Reale als an die Ausbildung der Sprache, welche er noch mehr hervorhebt als Harnisch. „Das Kind ist in seinen ersten Lebensjahren von der Natur bestimmt, die äußere Sinnenwelt in sich aufzunehmen oder abzubilden. Das innere geistige Leben soll an den Beschäftigungen mit den sinnlichen Dingen erwachsen und erstarken, bis die Zeit kommt, wo dieses innere geistige Leben selbst Gegenstand seiner Betrachtung werden kann. Jede so durch Anschauung gewonnene Vorstellung bedarf noch eines äußeren Halts, um nicht wieder verloren zu gehen. Dieser findet sich in der Sprache. Daher muß das Kind reden lernen, und der erste Unterricht in der Schule muß hierauf gerichtet sein.“ Graßmann entwickelt in seinem Werke folgenden Plan: Namen der Dinge; das Ganze und die Theile; Zahl; Ort, Stellung, Lage der Dinge; Licht, Farbe, Gestalt; Größe; Richtung; Schall; Gefühl, Geruch, Geschmack; Bewegung und Ruhe; Zusammenhang der Dinge; die Zeit. — In neuester Zeit hat besonders Dittes in seiner „Methodik“ das Graßmann'sche Werk als das beste von allen bezeichnet, nachdem auch schon Diesterweg ein gleiches Urtheil darüber abgegeben hatte. Meiner schulmeisterlichen Einfalt will es aber dessenungeachtet nicht ganz einleuchten, warum schon beim

ersten Schulunterricht die Gegenstände als Nebensache und nur als Beispiele für abstrakte Begriffe dienen sollen; man soll doch vielmehr **einzelne** Gegenstände genau kennen lernen, bevor man **ganze Reihen** derselben von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachten und besprechen läßt.

Aehnliche Bearbeitungen des Anschauungsunterrichts lieferten:

Scholz, „Uebungen im Anschauen, Denken, Reden, und Aufschreiben als Vorschule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre" 1831.

Stern „Anfänge des Unterrichts in den Volksschulen" 1827.

Ehrlich „Methodischer Leitfaden für die Sprachbildungsübung in der Unterklasse der Elementarschule" 1834.

Als ganz vorzügliche Arbeit dieser Art muß hier noch Dr. L. Kellner's „praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache ꝛc. I. Theil. Die Denk-, Sprech- und Stylschule" (1872 erschien bereits die 15. Auflage davon) bezeichnet werden. — Nach den Namen der Dinge folgen die Eigenschaften und Beschaffenheiten, dann die Zustände der Dinge, endlich das Wesen der Dinge und Verhältnis derselben unter sich und zum Menschen.

Obgleich alle die letztgenannten Schulmänner neben dem formalen auch den realen Gesichtspunkt festhielten — „die Sprech- und Denkübungen dürfen nicht einseitig bloß der formalen Denkbildung dienen und deshalb inhaltsarme und abstrakte Stoffe behandeln, sondern sie müßen sich an die Natur und die Lebenskreise des Kindes anschließen, wobei es nicht fehlen kann, daſs sich für Sprachfertigkeit, sowie für Verstand und Gemüth eine gleich erfreuliche Ausbeute gewinnen läßt." Kellner — so konnten doch andere Schulmänner mit der Anordnung der Uebungen nach Begriffen sich nicht befreunden und suchten ihrer Anordnung die Sachen selbst zugrunde zu legen. Diesterweg steht hier an der Spitze. Sein „Unterricht in der Kleinkinderschule" 1838 vertheilt die Uebungen in zwei Abschnitte wie folgt:

1. Abschnitt. „Kenntnis der Gegenstände im Schulzimmer." a. Benennung und Beschreibung derselben. b. Vergleichung und Unterscheidung der betrachteten Gegenstände in der Schule. c. Betrachtung an regelmäßigen Körpern.

2. Abschnitt. „Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimatskunde." a. Die Hausthiere. b. Der menschliche Körper. c. Die Pflanzen des Hausgartens. d. Das Haus. e. Der Wohnort —

Dorf oder Stadt. f. Die Elemente — Feuer, Luft, Wasser, Erde. — In der 5. Auflage fügt Diesterweg diesen Uebungen auch das Stäbchenlegen bei. Nach Beendigung der beiden Abschnitte, welche das erste Schuljahr in Anspruch nehmen, will Diesterweg Graßmann's Denkübungen angereiht und durchgeführt wissen.

War einmal die sachliche Anordnung der Anschauungsübungen geltend gemacht worden, so war es ganz natürlich, daſs man von der Schulstube aus, welche dem Kinde die ersten, weil zunächstliegenden Anschauungsobjekte darbietet, den Unterricht in concentrischen Kreisen zu erweitern trachtete, so weit eben der kindliche Gesichtskreis dieß ermöglicht. Indem nach dieser Richtung hin besonders Denzel erfolgreich wirkte, suchte er der harmonischen Ausbildung des kindlichen Geistes im Sinne Pestalozzi's dadurch von allem Anfange an Rechnung zu tragen, daſs er auch das Gebiet der inneren Anschauung organisch in den ersten Unterricht verwebte. Wol hatte auch Pestalozzi das religiöse Moment nicht vernachlässigt, ferner hatten bereits vor Denzel Männer wie Rissen, Hermannsen und Steffensen den religiösen Gesichtspunkt mit dem formalen und materiellen verbunden. Denzel jedoch that das in einer so sehr geschickten Weise, daſs bei ihm weder das eine noch das andere Bildungsmoment auf Kosten des andern bevorzugt wurde. Sein „Entwurf des Anschauungsunterrichts" kann heute noch mit Nutzen verwendet werden. Nur hat Wrage in seiner Bearbeitung des Denzel'schen Entwurfes das religiöse Moment zu sehr in den Vordergrund gestellt. Denzel's Lehrgang ist folgender: 1. Das Schulzimmer; 2. die Schule; 3. der menschliche Körper; 4. häusliches und Familienverhältnis: Familienleben; 5. das elterliche Haus; 6. das Dorf (die Stadt); 7. der Garten; 8. Wiesen, Aecker, Weinberge; 9. der Wald, — Thiere im Walde; 10. Berge, Hügel, Thäler; 11. die Gewässer; 12. die Markung; 13. Lebendige Geschöpfe; 14. Himmel, Wolken, Sonne, Mond und Sterne; 15. die Natur und der Mensch. Auf eine ausgezeichnete Weise belebt Denzel dieses Material durch Sprüche, Gedichte, Geschichten u. dgl. Mit Recht erfreut sich sein Werk bis heute noch fortwährend neuer Auflagen.

Auch Curtman hält sich an die sachliche Eintheilung der Anschauungsübungen; er unterscheidet übrigens einen beschreibenden, in welchem er auch die poetische Seite gehörig würdigt, und einen geschichtlichen Theil des Anschauungsunterrichts. Was wir gegenwärtig unter Anschauungsunterricht verstehen, nennt Curtman den ungeschiedenen oder allgemeinen Anschauungsunter-

richt im Gegensatze zu den besonderen Unterrichtskursen in jedem Lehrgegenstande.

L. Th. Knauß will im ersten Schuljahre nichts anderes als Anschauungsunterricht betrieben wissen. In seinem von Dr. Riecke sehr empfohlenen Werke „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht ꝛc." 1848 sucht er alle Unterrichtsgegenstände zu verschmelzen und so den ganzen Schulunterricht zu begründen. Seine Eintheilung des Stoffes nach den vier Jahreszeiten hat vieles für sich, besonders in der Theorie; dagegen ist nicht zu verkennen, dass er dabei in der Praxis mit manchem Fundamentalsatze der Methodik in Collision geräth. Das Werk ist reich an einfachen Zeichnungen der verschiedenartigsten Gegenstände und wird keinen Lehrer wenigstens in diesem Punkte unbefriedigt lassen. Besonderes Gewicht legt Knauß auf Excursionen und Sammlungen, und das mit Recht; denn manche Excursion ins Freie während der letzten Schulstunde, oder auch vor oder nach dem Unterricht in der Schule nützt mehr, als tagelanges Abmühen in der Schulstube. Wann wird endlich einmal die Zeit kommen, da man an maßgebenden Orten dieß einsehen lernt?

Am meisten betonte den realen Zweck des Anschauungsunterrichts Harder in seinem „theoretisch-praktischen Handbuch für den Anschauungsunterricht mit besonderer Berücksichtigung eines vorbereitenden Unterrichts in den Realien" 1853. Die ersten Unterhaltungen über Namen, Alter, Geburtstag, Eltern der Kinder u. dgl. wird jeder Elementarlehrer mit Interesse und Nutzen verfolgen. Darauf folgen die Schule, das Wohnhaus, die Menschen im elterlichen Hause, der Wohnort, der Mensch, die Thierwelt, das Pflanzenreich, das Mineralreich — woran endlich ein ausführlicher geografisch-physischer Kursus sich reiht.

Es muß hier noch bemerkt werden, dass schon lange, bevor der Anschauungsunterricht den ganzen Kreis der Unterrichtsfächer in der Elementarklasse zu beherrschen strebte, — wie wir dieß bei Denzel und andern finden, und wie dieß auch K. Richter in seiner vorzüglichen Preisschrift „der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen" 1869 in schlagender und überzeugender Weise als das allein Richtige bezeichnet — dass schon lange zuvor Aehnliches angestrebt wurde, und zwar von Dr. Graser. In der scharfsinnigsten Weise vertritt dieser Mann den Grundsatz, dass „aller Unterricht so angelegt sein müße, dass er eine

praktische Beziehung fürs Leben erhält."*) In seinem Werke „die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage" 1817 beginnt er demnach mit dem, worin das Kind zu allererst lebt und webt, mit dem Wohnhause und der Betrachtung des Familienlebens. „Zunächst ist aber von dem Familienleben das Körperliche und Sinnlich-Anschauliche ins Auge zu fassen; das ist das Wohnhaus. Das Haus gewährt auch das vollkommene Uebungsmittel, um die vorigen Vorstellungen des Kindes zu verdeutlichen, den Begriffen Bestimmtheit zu geben, die Urtheile zu berichtigen, die Sprache allseitig zu bilden, das innere Anschauungsvermögen zu reizen, die Einbildungskraft zu erregen, das Gefühlsvermögen in Anspruch zu nehmen, die Glut der Menschenliebe anzufachen, den Willen zu stimmen und zu leiten, den Sinn fürs Schöne zu regeln, kurz, das Kindesleben in allen seinen Funktionen menschlich zu ordnen."

Als Anschauungsmittel verwendete Graser das Modell eines Hauses. Die Uebungen auf der Elementarstufe sind in vier Abtheilungen geschieden: I. Betrachtung des Hauses als Wohnplatz der Zusammenlebenden: a. die Außenseite, b. das Material desselben. II. Bewohner des Hauses: a. äußere Auffassung des Menschen im Vergleich mit dem Thiere, Berührung der Sprache durch Benennung einzelner Theile und Eigenschaften beider; b. die Sprache als Vorzug des Menschen vor dem Thiere; c. Sprechübungen, dem alltäglichen Leben der Schüler entnommen; d. das Anschauungsvermögen des Innern: Verstand, Freiheit als Vorzüge vor dem Thiere; e. die Begriffe Eigenthum, Vertrag und — die sittliche Ordnung in der Familie; f. Hausthiere, mit ökonomischen, technologischen und gemüthsbildenden Rücksichten. Rechenübung. III. Bedürfnisse der Bewohner des Hauses: Wohnung, Kleidung u. s. w. IV. Erkenntnis der Sprache als Mittels der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchsten Bedürfnisses des geselligen Zusammenseins; Unvollkommenheit der Zeichensprache, Bedürfnis der Lautsprache. Anfang des Lesens und Schreibens.

Dem vorgenannten Werke Grasers folgte 1828 „Die Elementarschule fürs Leben in der Steigerung" und als Abschluss des Ganzen 1841 „die Elementarschule fürs Leben in ihrer Vollendung".

Graser hat unstreitig mit pädagogischem Scharfblick in vielfacher

---

*) Schon der Römer Seneca ergieng sich in Klagen, dass man nur für die Schule und nicht für das Leben lerne.

Hinsicht das Richtige getroffen. Sein Unterricht war bildend in des Wortes eigentlicher Bedeutung; Graser hat das Verdienst, die methodischen Principien Pestalozzi's durch Empfehlung und eigenthümliche Anwendung weiter verbreitet zu haben. Ein spezieller Vorzug der Graser'schen Unterrichtsweise ist darin zu erkennen, dass er den Unterricht möglichst anziehend zu machen suchte, die Wissbegierde erregte, indem er die Vortheile jedes Unterrichtsgegenstandes für das praktische Leben zeigte, Lebendigkeit und Frische beim Unterricht seitens des Lehrers verlangte, und die Erregung des Schülers zum Selbstschaffen ins Auge fasste. Leider vergaß Graser im ersten Schuljahre ganz die religiöse Bildung; erst im zweiten Schuljahre wird der Name Gottes zum ersten Male feierlich und ehrfurchtsvollst ausgesprochen. Hier ist nicht der Ort, uns näher darüber auszusprechen; wir begnügen uns daher mit der Angabe des Faktums und verweisen des Weiteren auf das Kapitel „Die religiös-sittliche Bildung". — Auch hat Graser auf der ersten Unterrichtsstufe den Gesang ganz fallen lassen. —

Unter den Männern, welche Graser's Anschauungsunterricht weiter bearbeiteten und zu verbreiten suchten, stehen Wurst, Ludwig und Gräfe obenan. Ersterer war durch seine Schriften „Das elterliche Haus" 1834, dann „Erstes Schulbuch für die untersten Klassen der Elementarschulen" 1835, vor allen aber durch „Die zwei ersten Schuljahre", eine Anleitung zum Gebrauche des ersten Schulbuches und zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände nebst vollständiger Stoffsammlung zu den ersten Denk-, Sprech- und Rechtschreibübungen 1836 durch eine geraume Zeit das maßgebende Vorbild der Elementarlehrer in ganz Deutschland geworden.

Obgleich anfangs ganz auf Graser fußend, sagte sich Wurst doch schon in der 1839 erschienenen 2. Auflage der zwei ersten Schuljahre von Graser fast gänzlich los; er unterscheidet sodann einen sinnlichen und einen sittlichen Anschauungsunterricht. Die praktische Behandlung des Lehrstoffes ist Wurst — fast möchte man sagen: ausgezeichnet gelungen. Die Winke, welche er für das Lehrverfahren und für die stillen Beschäftigungen der Schüler an die Hand gibt, werden zu allen Zeiten die sorgfältigste Beachtung besonders der Anfänger im Lehramte verdienen.

War nun Wurst von Graser's Methode zurückgetreten, so versuchte Ludwig neuerdings derselben festen Boden zu verschaffen. Er hat sich durch lange Zeit tief in die Methode Graser's hineingearbeitet. In seiner 1840 erschienenen „vollständig praktischen Be-

arbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse nach Graser" versuchte er, die Vorzüge Graser's beibehaltend, dessen Mängel zu beseitigen, kam aber ebenfalls allmählich auf die Bahn der Selbständigkeit. — In mehr selbständiger Weise bearbeiteten noch Gräfe „Die deutsche Volksschule" 1847, Nacke „Weltkunde als Anschauungs- und Sprechunterricht in der Unterklasse" 1846 u. a. den Anschauungsunterricht, während Fr. Herrmann in seiner „Unterklasse" eine recht gute eklektische Darstellung dieses Unterrichts lieferte.

Es konnte aber nicht ausbleiben, daſs in unserer bewegten Zeit auch der Anschauungsunterricht, trotzdem er, wie wir ersahen, zu ganz befriedigender Ausbildung gelangt war, den verschiedensten Wandlungen ausgesetzt, ja sogar hinsichtlich seiner Existenzberechtigung vielfach angegriffen ward. Die Einen geriethen in das entgegengesetzte Extrem von der einseitigen Verstandeskultur, wie wir sie zur Genüge beleuchtet haben, und waren nicht zufrieden, wenn das Religiöse mit in den Anschauungsunterricht verwebt wurde, wie wir es bei Denzel u. a. ersehen haben: sie wollten vielmehr den Anschauungsunterricht zu allernächst und zumeist als Grundlage zur religiösen Bildung verwenden. Bald wollte man das Kirchenjahr, bald wieder die biblische Geschichte als Grundlage für den Anschauungsunterricht wählen, wie z. B. Ehrenberg in der sächsischen Schulzeitung vom Jahre 1865. Pfarrer Jäger in Stuttgart verstieg sich in seinem „Anschauungsunterricht für die zwei ersten Schuljahre" 1864 so hoch, daſs er eine an die Schöpfungsgeschichte sich anlehnende Naturbeschreibung an die Stelle des „Schulstubenunterrichtes" setzte. Letztere sarkastische Bezeichnung des üblichen Anschauungsunterrichtes war, wenn wir ehrlich sein wollen, nicht ganz ohne Grund; denn der Anschauungsunterricht wurde und wird noch heute an nicht wenigen Orten in einer Weise betrieben, daſs man wochen- und monatelang über die staubigen Wände, Tische und Bänke des Schulzimmers sich abquält, welche Thatsache schon 1855 den wackeren Grube zu der Aeußerung veranlaſste: „Ich kenne nichts Langweiligeres, als einen Lehrer, der in seinem heiligen Amtseifer nichts eiliger zu thun hat, als das in die Schule eintretende Kind zu fragen, wie viele Wände das Schulzimmer habe und wie viele Fenster, und wie die Tafel aussehe u. dgl. m." Aber „ein solcher, das ganze Leben des Menschen sammt den Produkten seiner Gewerbe und Kunstthätigkeit ausschließender, die religiöse Naturbetrachtung einseitig in den Vordergrund stellender und dazu noch mit dem Schwersten statt mit dem Leichtesten beginnender,

auf dem für den Anschauungsunterricht gar nicht geeigneten biblischen Schöpfungsbericht begründeter Anschauungsunterricht" — so sagt Dr. Jütting über Jäger's Idee und Tendenz — „richtet sich von selbst auch für das allerblödeste Auge."

Andererseits wollte Schlotterbeck in seinem 1860 erschienenen Werke „Sinnenbildung" den Anschauungsunterricht hauptsächlich zur „Bildung der Sinne" benutzen. Einen größeren Gegensatz als den zwischen den Forderungen Jäger's und Schlotterbeck's kann es wol kaum geben.

Gehen wir auf die Ansichten des Letzteren etwas näher ein. Bereits vor Schlotterbeck hatten Gutsmuths, Harnisch, besonders aber Diesterweg auf die Ausbildung der Sinne speziell hingewiesen. Durch Fröbel war das Darstellungsprincip in den „Kindergärten" zur allgemeinen Geltung gelangt. Schlotterbeck glaubt nun, wie auch Dr. August Vogel*), dass der Anschauungsunterricht in seiner bisherigen Ausbildung und Anwendung „den Grund und Boden unter den Füßen verloren habe", seitdem man einsehen gelernt, dass jeder Unterricht anschaulich sein muß und das Gebiet des Anschauungsunterrichts kein besonderer Zweig des Wissens ist; er will jedoch eine Reformation versuchen, um trotz der Erkenntnis seiner erfüllten Mission, dem Anschauungsunterricht wenn auch nur temporär die Berechtigung zum selbständigen Auftreten zu verschaffen. Diese Reformation soll sein: „der Anschauungsunterricht als Sinnenbildung". „Indem wir," sagt Schlotterbeck pag. 59 seines Werkes, „dem Anschauungsunterricht als Hauptzweck die Sinnenbildung unterlegen, weichen wir nicht nur von dem Hergebrachten gänzlich ab, sondern glauben auch das einzig Richtige (?) für die Lebensfähigkeit dieses Unterrichts zu wählen." — „Die Schule setzte leider zu viele sinnliche Anschauungen beim Kinde voraus und that wenig, den Kreis derselben zu erweitern.**) Es war ihr vorzugsweise darum zu thun, den Verstand zu entwickeln oder dem Gedächtnis eine Menge Kenntnisse einzuprägen. An die Bildung einer sichern Grundlage durch Uebung der Sinne im Auffassen der Außenwelt dachte sie wenig. Dazu kommt noch ein Anderes, was ebenfalls mehr oder weniger bei Seite liegen geblieben. Je mehr nämlich jemand die Fähigkeit zum richtigen

*) Nicht zu verwechseln mit dem allbekannten Leipziger Dr. Vogel.

**) Der Mann hat hier nur zu sehr Recht mit seiner Anklage. D. V.

Anschauen besitzt, desto schneller und sicherer wird er sich nicht allein einen Schatz positiver Kenntnisse aneignen, sondern auch mit geringerer Anstrengung aus sich selbst heraus etwas schaffen können. Darum muß auch die Darstellung des Angeschauten zu ihrem Rechte kommen. Sie liefert eben den besten Beweis der Auffassung. Durch Beides, Bildung der Sinneswerkzeuge zur Auffassung und Darstellung des Objekts, wird mehr für Erweiterung des kindlichen Vorstellungskreises gethan, als durch die eingehendsten Sprachübungen. Sie sind der Grund und Boden, auf welchem jeder Unterricht einzig und allein gedeihen kann, sei es nun der Unterricht in der Schule oder der Unterricht des Lebens." Schlotterbeck verlangt für die Sinnenbildung einen abgesonderten ein- bis zweijährigen Cursus von wöchentlich 4—6 Stunden. Nach Verlauf dieser Zeit hört er auf; „nicht weil die Sinnenbildung dann als vollendet anzusehen ist, sondern weil bis dahin das im Hause Versäumte hat nachgeholt werden können, und der fernere Schulunterricht die weitere Ausbildung übernehmen muß."

Es müßte zu weit führen, Schlotterbeck's Lehrgang ausführlich an dieser Stelle wiederzugeben. Wir begnügen uns mit folgendem Auszuge:

1. Bildung des Auges und der Hand. a. Farbe, b. Form und Lage, c. Größe und Entfernung. 2. Die Bildung des Ohres, sowie der Sprach- und Tonwerkzeuge. 3. Die Bildung des Gefühls (und der Glieder): Erkennen der Beschaffenheit eines Dinges a. mit Hilfe des Gesichts, b. allein durch das Gefühl. — Das Heiße, Warme, Laue, Kalte; das Nasse, Feuchte und Trockene. — Auffindung der Gestalt eines Dinges einzig durch den Sinn des Gefühls. — Auffindung des Stoffes, woraus ein Ding besteht, ohne vorheriges Sehen, allein durch das Gefühl. — Uebung im leichten, gewandten Gehen. — Gehen mit verbundenen Augen. — Balancirübungen. — Stehübungen. — Uebung im Anfassen zarter, leicht zerbrechlicher Gegenstände. — Vergleichende Schätzung des Gewichts mehrerer Dinge. — Verrichtung allerlei kleiner Arbeiten ohne Hilfe des Gesichts. K. Richter hat in seinem schon genannten preisgekrönten Werke diese Sinnenbildung, welche allen Anschauungsunterricht ausmachen soll, gebührend beleuchtet. Der Verfasser war nahe daran, an dieser Stelle ebenfalls in ausführlicher Weise ein Gleiches zu thun; doch soll dieß in einer demnächst erscheinenden Brochure geschehen, denn die Sache will gründlich gefaßt werden, wozu hier der Raum nicht ausreicht. Nur so viel sei hier bemerkt,

dass, wenn die Darstellung die Hauptsache sein sollte, man lange auf die geistige Entwickelung der Kinder warten müßte. Wie lange dauert es nicht, bis das Kind auch nur die einfachsten Formen leidlich schön nachbilden kann! Sollte man deswegen unterlassen, mit den Kindern über Menschen und Thiere, über Blumen und Bäume und Sträucher, über Feld und Wald sich zu unterhalten, weil die Kinder solche Dinge unmöglich nachbilden können? Und würde man ja mit einer Karrikatur von Naturgegenständen vorlieb nehmen, wo bleibt dann die Genauigkeit und Klarheit der durch solche Anschauungen gewonnenen Vorstellungen und Begriffe? Wird nicht vielmehr der Sinn für das Schöne geradezu beeinträchtigt, als gehoben und geläutert? —

Endlich müßen wir noch Derer gedenken, die in allerneuester Zeit dem Anschauungsunterrichte als selbständigen Lehrgegenstand jede Berechtigung absprechen oder ihn höchstens als dürftiges Anhängsel an den Unterricht im Lesen und Schreiben behandeln. Dr. Vogel war der erste, welcher den Anschauungsunterricht hinsichtlich seines Stoffes ganz und gar vom Lese- und Schreibunterricht abhängig machte. Seine Unterrichtsweise, die auch an anderen Stellen dieses Werkes Besprechung findet, ward von Klauwell „Das erste Schuljahr ꝛc." 1866, Kehr und Schlimbach „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" 1866, Frühwirth, Fellner, Ernst „Praktischer Wegweiser für den Unterricht im ersten Schuljahre" 1872, A. Böhme „Anleitung zum Gebrauch der Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht" 1872 (6. Aufl.), Osw. Förster „Die zwei ersten Schuljahre" 1873, u. a. bearbeitet. Kehr behauptet geradezu, dass der Anschauungsunterricht keine Unterrichtsdisciplin, sondern ein Princip sei, welches seine Geltung bis zur obersten Schulklasse, ja durch das ganze Leben hindurch behalten muß. Dem entgegen bemerkt Jütting, der im übrigen auch dem Vogel'schen Elementarverfahren huldigt, also gewiss ohne Voreingenommenheit in dieser Frage seine Stimme geltend macht: „Wenn Kehr und die übrigen Freunde der analytisch-synthetischen Leselehrmethode nur von jedem Unterrichtszweige verlangen, dass er anschaulich gelehrt werde, so gerathen sie sofort auf Abwege, wenn sie Dasjenige, was der Anschauungsunterricht bisher bezweckte, nämlich das Kind in seiner Umgebung heimisch zu machen, an der nächsten Umgebung desselben und an der vielfachen Beziehung, in welcher das Leben des Kindes zur

Natur, zur Menschheit und zu Gott steht, die reale und formale Anschauungs-, Denk- und Sprachbildung zu wecken und zu fördern, in der allerbuntesten, ungeordnetsten Weise, an den nach den Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens ausgewählten und angeordneten Normalwörtern zu erreichen suchen: sie sollten sich dann wenigstens darauf beschränken, die Bedeutung der Normalwörter auf die einfachste und kürzeste Weise zum Verständnis zu bringen. Allein gerade darin, dass sie mehr als das bloße Verständnis der Normalwörter erzielen wollen, dass sie an dieselben einen Anschauungsunterricht mit mehr oder minder Bewusstsein von seiner eigentlichen Aufgabe anlehnen wollen, werden sie zuerst ihrem Principe untreu — nach welchem es weiter nichts bedarf, als dass jeder Unterrichtszweig anschaulich behandelt werde — und, sofern sie einen ordentlichen Anschauungsunterricht mit seiner realen und formellen Aufgabe wollen, gerathen sie vielleicht wider Willen in die größtmögliche Planlosigkeit hinein." — Wenn Klauwell mit einer sechs Seiten großen technischen Betrachtung des Bettes, Kehr und Schlimbach mit einer eingehenden Beschreibung des Astes beginnen, „so heißt das mehr, als die Begriffe Fisch, Bett, Ast veranschaulichen, das heißt Anschauungsunterricht treiben."

Unter den absoluten Gegnern eines selbständigen Anschauungsunterrichts ist wol Dr. August Vogel am weitesten gegangen. In seiner „Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule" 1874, sagt er unter anderem, „es drängt der geschichtliche Gang notwendig dahin, dass aus dem Anschauungsunterricht ein anschaulicher Unterricht, oder mit andern Worten, dass derselbe aus einer Disciplin ein Princip wird." — „Der Anschauungsunterricht ist gleich einem Manne, der alles, was er scheinbar besitzt, nur von seinem Nachbar entliehen hat. Nimmt man ihm die fremden Federn, mit denen er sich schmückt, so bleibt ihm nichts mehr übrig, womit er seine Blöße bedecken kann. Wir fordern demnach, dass bereits auf der untersten Stufe mit denjenigen Gegenständen als solchen begonnen werde, welchen der Anschauungsunterricht seinen Stoff bisher entnahm." Gewiss eine bedenkliche Forderung, der wir weiter keinen Commentar für oder gegen beizulegen brauchen. Nur eine Behauptung dieses Mannes sei noch angeführt: „Das Jacotot'sche Princip war pädagogisch, die Vogel'sche Methode war unpädagogisch. Man kann nicht alles an Einem treiben, ein Gegenstand kann nicht für verschiedene Zwecke gleich passend sein. Schwerlich wird man mit dem

Ei den Anschauungsunterricht beginnen können, oder mit dem Fisch das Schreiben und Lesen, — jede Disciplin bedarf ihrer eigenen methodischen Behandlung."

Nun aber spricht gerade der letzte Satz für unsere Ansicht, und sind also die Männer der sogenannten analytisch-synthetischen Methode mit ihrem „Alles in Allem" von Einem aus dem eigenen Lager angegriffen worden. Mögen sie zusehen, wie sie diesen Hieb parieren können Für uns ist der Anschauungsunterricht noch immer eine Disciplin und zwar die wichtigste des Elementarunterrichts; daher also: auch der Anschauungsunterricht behaupte seine Selbständigkeit. Wir konstatieren zum Schlusse unserer geschichtlichen Darstellung, dass Lüben, Kellner, Dittes, also Männer von gutem Klang in der pädagogischen Welt, ebenfalls entschieden für die Selbständigkeit des Anschauungsunterrichts sich ausgesprochen haben. Und wenn endlich die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Hildesheim 1867 einen Preis aussetzte für das beste Werk über „Aufgabe, Stellung und Mittel des Anschauungsunterrichtes in den Elementarklassen", und im Jahre 1868 auf der Lehrerversammlung in Kassel das Werk Karl Richter's den ersten Preis davon trug, welches nicht nur für die Selbständigkeit, sondern sogar für eine dominierende Stellung des Anschauungsunterrichts im ersten Schulunterrichte entschieden eintrat: — dann ist noch lange nicht die Zeit gekommen, in welcher der Anschauungsunterricht sich überlebt hätte und nach Erfüllung seiner Mission ein „notwendiges und wesentliches Moment in dem Entwickelungsprozesse der Pädagogik gewesen wäre*)."

*) Es dürfte nicht uninteressant sein, zu erfahren, wie die Franzosen über den Anschauungsunterricht urtheilen. In einer vom Institut der Künste und Wissenschaften in Paris gekrönten Preisschrift schreibt ein erfahrener und angesehener Pädagog — Barreau — wie folgt: „Was den Volksunterricht betrifft, so wendet man besonders in Deutschland ein in unseren Schulen unbekanntes Verfahren an. Dieß sind die Uebungen in der Anschauung und die mit Fragen begleiteten Kindererzählungen. Diese beiden Arten, den Geist auszubilden, sind wahrscheinlich in Deutschland nützlich; aber wir müßen uns hüten, sie in Frankreich einzuführen, wo sie mehr Böses als Gutes wirken würden. — Warum? — weil, wie es scheint, in den Ländern des Nordens der Geist der Kinder apathisch und schläfrig ist.(?) Deshalb muß man zu künstlichen Mitteln seine Zuflucht nehmen." Ferner: „Weder der gesunde Sinn der Familienväter, noch der der Lehrer würde gestatten, damit die Zeit in der Schule hinzubringen. — Wie viele Kinder hat man um ihre schönsten Jahre gebracht, indem man versprach, sie nach Pestalozzi's System zu unterrichten! Getäuschte Eltern, schamlose Spekulanten! Nichts ist

2. Die Aufgabe, Stellung und Behandlung des Anschauungs-unterrichtes.

Wir haben aus der geschichtlichen Abhandlung ersehen, wie der Anschauungsunterricht allmählich sich entwickelte, dabei aber leider in mehr oder weniger einseitige Bahnen geleitet, zuletzt endlich aller Selbständigkeit baar und als ein notdürftiges Anhängsel an den Leseunterricht betrachtet wurde. Wir müßen, wenn irgendwo, ganz besonders in der Methodik immer und immer dem Grundsatze huldigen: „prüfet alles, und behaltet das beste!" L. Ludwig sagt ganz treffend: „Der Schulmann muß auch die verschiedensten und entgegengesetztesten Ansichten über die Gegenstände seines Berufes kennen lernen, wenn er nicht einseitig erscheinen, nicht ohne Grund und Bewusstsein dem Besseren sich zuwenden soll." Und der österreichische Pädagog Vierthaler äußert sich hierüber wie folgt: „Es gibt allgemeine Grundsätze, welche von allen Methodikern als wahr und richtig erkannt werden. Nur in der Art, sie zu befolgen, in dem Maße, welches sie dem einen wie dem andern in der Anwendung zuerkennen, weichen sie von einander ab. Ein denkender Schulmann sucht daher mit allen Methoden und Methodikern bekannt zu werden; er borgt von jedem, was ihm gut und brauchbar scheint, und folget keinem blindlings; er denket selbst, wendet an und erfindet."

Demgemäß wollen auch wir alle Bestrebungen tüchtiger Schulmänner, wenn sie uns auch in mancher Hinsicht als verfehlt erscheinen, dankend anerkennen und das Gute der einzelnen Richtungen zu vereinigen suchen. Das wird uns aber nur dann gelingen, wenn wir einen der obersten Grundsätze aller Erziehung und alles Unterrichts zum Leitstern wählen: „Bilde den ganzen Menschen!"

Betrachten wir vorerst die Kleinen, wie wir sie aus dem Elternhause in die Schule bekommen.

War die häusliche Erziehung nur einigermaßen unter günstigen Verhältnissen erfolgt, so hat das Kind bei seinem Eintritt in die Schule bereits vieles gelernt; es kann seine Sinne zu mancherlei Verrichtungen gebrauchen; es ist seiner Muttersprache so weit mächtig,

---

heute von diesen zu Grabe getragenen Methoden zu befürchten, nachdem sie kaum gelebt haben." — Nun vielleicht kennt der Herr Barreau eben nur einen solchen Anschauungsunterricht der Deutschen, wie er nicht sein soll. Darf uns aber das Urtheil des Franzosen Wunder nehmen, wenn sogar deutsche Pädagogen den Anschauungsunterricht als „zu Grabe getragen" betrachten?

dafs es mit andern sich verständigen kann; sein Geistesleben ist erwacht, und so kann man das Kind für den Unterricht empfänglich nennen, wenn es auch nur in den seltensten Fällen reif dazu ist. —

„So wie im Anfang der Dinge Himmel und Erde als unbegrenztes verworrenes Chaos dalagen, von der unendlichen schaffenden Kraft des Schöpfers durchdrungen: so liegt dem Kinde im Anfang seines Daseins die Welt vor, wüst und leer, finster und grenzenlos; ungeschieden von der Außenwelt durch das Bewufstsein seiner selbst, liegt es verloren in dem unendlichen verworrenen Ganzen; aber in seinem Innersten beginnen die Keime dessen, was der Schöpfer zur weiteren Entfaltung hineingepflanzt hat, sich zu regen und zu treiben. Allmählich kommt Licht in diese dunkle Verworrenheit; es sondern sich einzelne große Massen aus dem Unendlichen, scheiden sich zu kleineren und immer kleineren Gebilden, bis endlich die einzelnen Gegenstände in ihrer Abgesondertheit erkannt werden, und mit dem erwachten Selbstbewufstsein das Kind sich von der Außenwelt ganz losgerissen hat. Diese äußere Welt, die ihm jetzt als ein unendlich Manigfaltiges erscheint, dessen Theile jedoch überall in genauer wechselseitiger Verbindung stehen, in sich aufzunehmen oder vielmehr in sich abzubilden, ist das Geschäft der ersten Lebensjahre, und ehe es noch ganz damit zu Stande gekommen ist, tritt das Kind in unsere Schule. Seine Begierde, neue Gegenstände kennen zu lernen oder die schon bekannten nach ihren Theilen, Eigenschaften und Merkmalen näher zu betrachten, seine vielen Fragen, wodurch es dem Erwachsenen oft beschwerlich fällt, seine Aufmerksamkeit auf alles, was es um sich her vorgehen sieht, — alles dieses zeigt uns genugsam, für welchen Zweck die Natur diese Lebensjahre vorzugsweise bestimmt habe.“ Graßmann.

Wie immer nun auch die bisherige Entwickelung des Kindes in dieser Weise vorgeschritten sein mag, in jedem Falle muß die Schule ihr Werk an die bisherigen Resultate anknüpfen. Diesen Satz hat zunächst Graser in seiner vollsten Bedeutung erfasst; er will, dafs durch eine „Unterrichtsgymnastik“ das Kind aus seinem Vorschulleben in das eigentliche Schulleben sanft hinübergehoben und für dieses ordentlich vorbereitet werde. An das Vorschulleben des Kindes hat sich der Schulunterricht anzuschließen und die in jenem gesammelten Vorstellungen des Kindes zu prüfen, zu ordnen, zu verdeutlichen, und auf dem Grunde dieser Erkenntnis fortzubauen. Graser zieht gegen den sofortigen Bücherunterricht

in der Schule auf folgende sarkastische Weise zu Felde: „Da sitzt eine kleine Versammlung von Knaben, voll von Beschäftigung; denn sie bauen Häuser und Türme von Karten, die ein unvorsichtiger oder muthwilliger Hauch immer so leicht zusammenstürzt. Hier zieht eine kleine Schar Knaben oder Mädchen mit der Mutter oder Tante in den Garten, um Früchte zu sammeln, und dort rennt ein Haufe stürmischer Knaben aufs Feld dem Reiseren nach, der sie als Krieger ordnen, exerzieren und anführen will. Müde und hungrig eilt dann jedes wieder dem Hause zu, um neue Stärke für den Magen zu suchen. So treibt sich denn das Kind in unaufhörlicher Thätigkeit des Lebens herum, um sich zu einer zweckmäßigeren und höheren Uebung vorzubereiten — aber dabei flattert es auch von einem Genusse zum andern, von einem Vergnügen zum andern, von einem Spiele zum andern, von einer Unterhaltung zur andern, und saugt, gleich dem Schmetterlinge, den süßen Duft von jeder Blume des Lebens im Vorüberfliegen. Ein solches bisher ganz freies, frohsinniges, in unabläslicher Regsamkeit sich herumtummelndes und thätiges Geschöpf wandelt nun mit einer Fibel unter dem Arme der Schule zu und erwartet im einsamen, zum Lernen bestimmten Zimmer seinen Lehrer. — Was soll nun der muntere Knabe oder das unruhige Mädchen anschauen? „Eine Buchstabenfigur." — Ein reizendes Bild im Vergleiche mit den Gegenständen seines vorigen Umgangs und Lebens!" —

Der vorbereitende Unterricht gibt aber auch dem Lehrer die beste Gelegenheit, über den geistigen Standpunkt seiner Schüler genau sich zu orientieren, und das ist notwendig, will er einerseits nicht Ueberflüssiges thun, andererseits Notwendiges nicht unterlassen. Die erste Arbeit des Lehrers wird eine zweifache Richtung verfolgen: zunächst werden die vorhandenen, aber noch unklaren Vorstellungen des Kindes berichtigt, dann aber auch erweitert und geordnet. Hiermit ist auch die Aufgabe des Anschauungsunterrichts gegeben.

Herrscht nun auch über diese Aufgabe im allgemeinen eine ziemliche Uebereinstimmung der Ansichten, so begegnen wir doch im einzelnen den verschiedenartigsten Ansichten. Heute noch betrachten die einen die Bildung der Sinne als die Hauptsache, andere die Gewöhnung zur aufmerksamen Beobachtung; andere legen den Schwerpunkt in die Ausbildung der Sprache; noch andere erstreben zunächst die Uebung im Denken; endlich wollen einige den Anschauungsunterricht hauptsächlich zur Bildung des religiös-sittlichen Gefühls benutzt

wissen. Jede der genannten Parteien sucht den Anschauungsunterricht ihrem Hauptzwecke gemäß zu modifizieren. Behalten wir aber den Grundsatz der harmonischen Ausbildung aller körperlichen und geistigen Anlagen des Kindes im Auge, so ergibt sich von selbst, dass ein rationeller Anschauungsunterricht keine der verschiedenen an ihn gestellten Aufgaben außer Acht lassen, aber auch keine auf Kosten der andern bevorzugen darf; keine der gegebenen Einzelaufgaben darf als Hauptaufgabe behandelt werden. Der rationelle Anschauungsunterricht wird also die bisherigen Anschauungen vervollkommnen, indem er das Kind genauer bekannt macht mit der Welt, in der es lebt, bekannt macht mit der das Kind umgebenden Natur, mit den Menschen, die mit ihm verkehren; er wird zu diesem Behufe die Sinne üben und schärfen, auf dass die Kinder die anzuschauenden Gegenstände genau betrachten und ihre Sinne mehr und mehr mit Bewusstsein gebrauchen lernen; er wird die Ausbildung der Sprache und endlich auch die Bildung des religiös-sittlichen Gefühles anstreben, um so das Kind aus seinem bisherigen Leben hinüber zu geleiten zur Schulbildung.

Ohne den Gesammtzweck des Anschauungsunterrichts außer Acht zu lassen, wollen wir nun die verschiedenen Theil-Aufgaben desselben und deren Lösung einzeln betrachten. Wir beginnen mit der **Bildung der Sinne**, weil ja durch diese alle Anschauungen in erster Linie vermittelt werden.

Nicht alle Sinne sind von gleicher Wichtigkeit, und darum wird auch bei ihrer Bildung nicht ein jeder Sinn die gleiche Berücksichtigung finden können, wie der andere. Den geringsten Beitrag zur Auffassung der Außenwelt liefern der Geruch und der Geschmack. Sie stehen mehr im Dienste niederer (thierischer), als höherer (geistiger) Interessen, und darum sind sie für ästhetische Zwecke nicht zu benutzen. Durch Verwickelung dieser Sinne in die vegetativen Vorgänge des Lebensprozesses geschieht es, dass die Kinder ganz ohne Zuthun eines Andern zum vollen Gebrauch des Geruchs und Geschmacks gelangen. Eine besondere Kultur dieser Sinne kann darum nicht Aufgabe der Schule sein; ja diese könnte dadurch in gewisser Hinsicht schädigend statt nutzbringend einwirken. Es wird also genügen, wenn man zur Vervollständigung der Anschauung eines Gegenstandes das Kind an die Hauptwarnehmungen dieser beiden Sinne erinnert; das Kind wird sich ohne Mühe bei den Worten süß, sauer, bitter — oder duften, stinken u. dgl. die richtige Vorstellung machen können.

Anders schon verhält es sich mit dem Gehör und Getast. Der Gehörsinn vermittelt dem Kinde die Laute seiner Muttersprache, die lieblichen Klänge der menschlichen Stimme; das Kind vernimmt das Rauschen des Wassers, das Rollen des Donners, das Sausen des Windes und andere auf das Gehör einwirkende Erscheinungen der Natur. Das Gehör trägt somit nicht bloß zur Bildung von Anschauungen, also zur Entwickelung der Intelligenz, sondern auch zur Bildung des Gemüths wesentlich bei. Es ist darum beim Anschauungsunterricht dahin zu wirken, dass die Kinder im richtigen Auffassen und Wiedergeben des Sprach- und Tonausdruckes geübt werden. Was das erstere betrifft, so ist dieß zwar eine spezielle Aufgabe des Sprachunterrichts, während das zweite eigentlich dem Gesangunterricht zufällt. Aber ein naturgemäßes Ineinandergreifen der einzelnen Gegenstände des Unterrichts erfordert, dass dieselben sämmtlich auf den Anschauungsunterricht bezogen werden, und dass dieser wieder allen übrigen Gegenständen vorarbeite. Der Anschauungsunterricht wird darum jene Gegenstände und Erscheinungen, die ton- und klangfähig sind, auch von dieser Seite der Anschauung vorführen; er wird das Ohr ferner nur an die Klänge einer guten und richtigen Aussprache der Wörter, wie der einzelnen Laute gewöhnen und so einen wichtigen Faktor der Sprachbildung, das Sprachgefühl, befestigen helfen. Weiter können sich die Gehörübungen im Anschauungsunterricht nicht erstrecken, wenn nicht die Sinnenbildung auf Kosten der andern Zwecke dieses Unterrichts bevorzugt werden soll. Wenn hie und da die Gehörübungen bis ins Kleinliche betrieben werden, so dass z. B. die Kinder verschiedene Personen an der Stimme unterscheiden lernen, oder die Richtung angeben sollen, woher ein Ton kommt rc., so sei hier bemerkt, dass derlei zweckmäßig geleitete Uebungen, besonders, wenn man sie sinnreich in kindliche Spiele zu verweben versteht, im Hause und im Kindergarten von vorzüglicher Wirkung sein müßen, in der Schule aber nimmermehr am rechten Orte sein können.

Der Tastsinn ist für die Bildung vollkommener Anschauungen von ganz besonderer Wichtigkeit. Wer wüsste nicht, dass das kleine Kind unwillkürlich alle sich ihm darbietenden Gegenstände zu greifen und zu fassen sucht? Es gibt an vielen Dingen wesentliche Merkmale, die nur durch den Tast- oder Gefühlsinn wargenommen werden können. Daraus folgt, dass solche Gegenstände auch angefühlt werden sollen, bei denen Glätte oder Rauheit, Härte oder Weiche u. dgl. ein wesentliches Merkmal bildet. Nur dürfen auch

solche Uebungen nicht in das Gebiet der Kindergartenthätigkeit hinüberschweifen; sie müßen sich auf das beschränken, was zur Förderung einer richtigen Anschauung der Gegenstände von Wichtigkeit ist.

Wir kämen nun zum wichtigsten aller Sinne, zu dem Gesichte. Diesem fällt der weitaus wichtigste Theil an der Auffassung der Außenwelt zu, und seiner Bildung beim Anschauungsunterrichte wird darum auch die meiste und vorwiegende Berücksichtigung zuerkannt. An das Gesicht müßen sich alle anderen Sinne als bloße Nebenbestandtheile anschließen, und es übt über alle Sinneswarnehmungen eine gewisse Kontrole aus. Ueberzeugt man sich in der Praxis des Lebens nicht von der Schwere eines Körpers mit der Wage, also durch das Auge, und nicht unmittelbar durch das Gefühl? Mißt man einen größeren oder geringeren Wärmegrad so sicher durch das Gefühl, als durch das Gesicht, indem dieses am Thermometer sich genaue Erkenntnis schafft? Abgesehen von dieser wissenschaftlichen Erkenntnis der Dinge, liefert schon auf der ersten Bildungsstufe des Kindes, bei den Uranfängen des erwachenden Geisteslebens durch die Einwirkung der Außenwelt, das Gesicht den entschieden wichtigsten Beitrag zur Auffassung derselben, indem es Farbe und Gestalt der Dinge auf die Seele einwirken läßt. Darum ist es zur Erlangung genauer und richtiger Anschauungen unerläßlich, daß der Anschauungsunterricht die Dinge nach den Lagen- und Größenverhältnissen ihrer Theile möglichst scharf auffassen, von einander sondern und auf einander beziehen läßt. Das Auge muß geübt werden, die verschiedenen Lagenverhältnisse sofort zu erkennen: oben und unten, vorn und hinten, rechts und links, mitten — aufwärts, abwärts, seitwärts, vorwärts, rückwärts, — u. s. w. Der Zeichenunterricht z. B. kann ohne bestimmte Auffassung dieser Begriffe gar nicht gedacht werden, und der Anschauungsunterricht arbeitet somit auch diesem vor.

Was die Formen betrifft, so ist es von großer Wichtigkeit, dieselben mit den Größenverhältnissen in eine gewisse Verbindung zu bringen. Bei vielen Grundbegriffen über die Gestalt der Dinge stehen Größe und Gestalt in der innigsten Wechselbeziehung. Man denke nur an die Begriffe lang, kurz, — breit, schmal, — dick, dünn u. a. m.! Das Auge muß dahin geübt werden, daß es zunächst gleich große Gegenstände als solche erkenne, sodann größere und kleinere von einander unterscheide. Soll das Kind einen Gegenstand wirklich anschauen, so muß es mit Aufmerksamkeit die Ge-

stalt desselben in der Weise betrachten lernen, dass es rasch den Gegenstand im Ganzen, als auch in seinen einzelnen Theilen nach den charakteristischen Formen zu erfassen vermag. Man führt also den anzuschauenden Gegenstand zuerst als Ganzes vor, um einen Totaleindruck davon im Kinde zu erzeugen; dann erst lässt man ihn in seinen einzelnen Theilen betrachten. Man denke ja nicht, dass es für das Kind so leicht sei, einen Gegenstand mit dem Auge gehörig festzuhalten (zu fixieren); darum muß der Lehrer helfend eingreifen, indem er durch geschickte Fragen oder Mittheilungen das Kind zur anhaltenden Betrachtung des Anschauungsobjektes leitet. Denken wir nur selbst an den Unterschied, wenn wir einen uns völlig fremden Gegenstand das erstemal ganz allein betrachten, oder wenn jemand, der denselben bereits kennt, unsere Aufmerksamkeit auf die charakteristischen Eigenthümlichkeiten des Gegenstandes zu lenken versteht! An uns selbst sollen wir hier einen Fingerzeig finden, wie wir in dieser Beziehung auf das Kind einzuwirken haben.

Die Auffassung von Formen und Gestalten setzt die Auffassung von Farben voraus. Beide Vorstellungen sind mit einander innig verbunden. Es gibt keine Formenvorstellung ohne Farbe, noch umgekehrt. Dagegen aber kann man eine und dieselbe Farbe an verschiedenen Formen, sowie auch eine und dieselbe Form mit verschiedenen Farben beobachten. Was die letzteren betrifft, so ist das Kind vor allem darin zu üben, dass es die wichtigsten Grundfarben wie auch einige Uebergangsfarben genau unterscheiden lerne.

Nebstdem, dass Farbe und Gestalt die Haupteigenschaften der meisten sinnlich warnehmbaren Dinge ausmachen, hat die Uebung des Auges noch einen höheren, edleren Zweck: die Bildung ästhetischen Sinnes. In dem Gebrauch der Farben und Formen erkennen wir gewissermaßen den feineren Bildungsgrad ganzer Völker wie einzelner Individuen. Oder ist es nicht Thatsache, dass wilde Völker, ebenso kleine Kinder, ja selbst manche Erwachsene, die auf Bildung Anspruch machen wollen, an einem auffallenden bunten Gemische greller Farben ein besonderes Wohlgefallen finden? Ebenso prägt sich im Geschmack an gewissen Formen der Nationaltypus ganzer Völker aus. Es kann also der Anschauungsunterricht auf die ästhetische Seite der Gesichtsbildung nicht genug Sorgfalt verwenden. Auf diesen wichtigen Punkt sollte die Schule von allem Anfange schon umsomehr ihr Augenmerk richten, als besonders die Hütten der Armut, nicht selten aber auch die Wohnungen Vieler aus den „besseren Ständen" nichts

weniger als geeignet sind, das Schönheitsgefühl der Jugend zu wecken und zu bilden. Um so trauriger ist es nun, wenn auch die Schule die ästhetische Bildung des Gesichtes vernachlässigt oder derselben gar entgegenwirkt. Die Schule soll kein Ort des kostspieligen Luxus und ausgesuchter Pracht sein; wol aber soll alles an und in ihr bei aller Einfachheit den Stempel des Schönen an der Stirne tragen. Wenn Wände und Fußboden voll Staub und Schmutz, die Bänke zerkritzelt, die Bilder befleckt tagtäglich das Auge des Kindes beleidigen; wenn selbst die Lehrmittel an alles andere, nur nicht an eine gewisse Nettigkeit erinnern: dann arbeiten wir vergebens an der ästhetischen Ausbildung des wichtigsten aller Sinne. Was speziell die Lehrmittel betrifft, so sollten besonders Modelle und Bilder diesem höchst wichtigen Umstande Rechnung tragen.

Noch muß ich erwähnen, dass Schlotterbeck und Andere zur Uebung des Auges das Färben und Ausmalen von Bildern, das Aufziehen verschiedenfarbiger Perlen, das Legen mit Stäbchen, Bohnen, Muscheln 2c., das Flechten mit Papierstreifen u. s. w. in der Schule angewandt wissen wollen. In neuester Zeit sucht man derlei Beschäftigungen unter dem Titel „Formenarbeiten" in der Schule allgemein einzuführen. Das sind recht schöne Bestrebungen, die ich aber für die Schule selbst nicht zweckmäßig finde. Im Kapitel „Formenarbeiten" komme ich eingehender darauf zu sprechen. Darum sei nur noch bemerkt, dass man die Kleinen gegenwärtig in den Schulen bereits bis zu einem bedenklichen Grade hinsichtlich ihrer psychischen und physischen Leistungsfähigkeit in Anspruch nimmt; ein noch mehr wäre unter allen Umständen vom Uebel.

Wenn die wichtigsten und notwendigsten Uebungen zur Ausbildung der Sinne, wie wir sie angedeutet haben, zur Unterscheidung der Farben und ihrer Nüancen, zur Auffassung der Größen-, Gestalten- und Lagenverhältnisse der Dinge u. s. w. ihre geeignete Stelle im Anschauungsunterrichte finden; wenn dieser die Kinder gewöhnt, die der Betrachtung und Besprechung vorliegenden Dinge scharf und genau zu sehen, und wo sich sonst Gelegenheit darbietet, scharf zu hören, genau zu fühlen: so bietet die Schule gewiss, was sie bieten kann, um „billigen Ansprüchen" zu genügen.

Die Bildung der Sprache.

Begriff und Wort, Anschauung und Sprache stehen in enger Wechselbeziehung zu einander. Darum muß notwendigerweise die

Ausbildung der Sprache einen Theil der Aufgabe des Anschauungsunterrichtes bilden. Nur darf die Sprachübung hier nicht die Hauptsache sein; diese muß immer die Anschauung bleiben. Durch das Wort wird die Vorstellung, der Begriff eines Gegenstandes, verkörpert. Die Sprache ist somit ein wichtiges Mittel, auf die Vorstellungen des Kindes einzuwirken, den Prozess des Anschauens zu unterstützen und zu leiten; durch die Sprache ist es aber auch wiederum erst möglich zu erfahren, was und wie das Kind aufgefasst hat, indem es veranlasst wird, das Gesehene sprachlich zu bezeichnen. Indem dieß aber geschieht, indem das Kind über das Angeschaute sich aussprechen muß und die etwa unbekannten Namen angeschauter Theile eines Dinges kennen lernt, erlangt es zugleich ein besseres Verständnis und weitere Kenntnis der Wörter und ihrer Bedeutung, sowie durch eigenes Sprechen größere Gewandtheit im Gebrauche der Sprache überhaupt, und der Anschauungsunterricht wird mithin zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache.

Auch für diesen Theil des Anschauungsunterrichtes gilt der Satz: „der Unterricht schließe sich an das Leben an." Die Sprache des Hauses, welche die Kinder bisher ausschließlich gesprochen haben, ist nicht selten von der Schrift- oder Schulsprache ganz verschieden. Die Schule darf darum den Dialekt des Kindes nicht zurückweisen, denn in diesem hat das Kind bisher gedacht, in der Mundart beruht ein wesentlicher Theil seines Geisteslebens. Wo also das Kind Benennungen der Dinge oder Ausdrücke und Redewendungen gebraucht, die vom Hochdeutschen abweichen, nehme sie die Schule ruhig hin, ohne deren Berechtigung herabzusetzen oder sie gar lächerlich zu machen. Daneben folge aber auch die hochdeutsche Form, damit das Kind dieselbe sich aneigne.

Gegen jene, die unter der Firma „Denk- und Sprechübungen" allen Sprachunterricht im Anschauungsunterrichte betreiben wollen, sei bemerkt, dass die Sprechübungen als solche eine ganz eigene Behandlung erheischen. Wenn auch der Sprachunterricht, oder sagen wir lieber in der Elementarklasse die Sprechübungen, den Stoff aus dem Anschauungsunterricht zu entnehmen haben, — sollen sie nicht in ein leeres Geschwätz ausarten, — so sollen doch die Sprachformen nach eigenem Plane, dem Bedürfnis der Schüler entsprechend, geübt werden. Alles bunt durcheinander treiben wollen — das können nur Methodenkünstler eigener Art. Wir kommen an anderer Stelle wieder darauf zu sprechen, und wollen hier nur noch

zeigen, in wie weit und in welcher Weise der Anschauungsunterricht der Sprachbildung Rechnung tragen kann und soll.

Das Kind kennt bei seinem Eintritte in die Schule viele Wörter, ohne im Stande zu sein, damit auch eine richtige Vorstellung zu verbinden, und umgekehrt wird es für manche Vorstellung nicht den richtigen Ausdruck zu finden vermögen. Der Anschauungsunterricht hat nun das Kind dahin zu bringen, dass es alle gewonnenen Anschauungen sprachlich richtig bezeichne, aber auch in jedem Worte den richtigen klaren Denkinhalt erhalte. In vielfacher Weise findet sich bei dem Anschauungsunterrichte unmittelbare Gelegenheit, auf die Entstehung und Bildung von Wörtern hinzuweisen, z. B. der Mann, der die Mauer macht, heißt Maurer u. s. f. — manche Thiere bringen einen Nutzen, sie nützen uns, sind nützlich u. s. w. —, oder die Tafel in der Schule heißt Schultafel u. s. f. . . Aber wohlgemerkt, das muß so nur gelegenheitlich bei der Besprechung der Anschauungsgegenstände erfolgen, nicht aber künstlich hereingezerrt werden. — Indem das Kind verhalten wird, stets in ganzen Sätzen zu sprechen, gewöhnt es sich an die richtige Fügung der Wörter zu einem Redeganzen; indem es vom Lehrer nur richtigen Sprachausdruck vernimmt und selbst von allem Anfange an zu diesem verhalten wird, bildet sich das Sprachgefühl bis zu einer gewissen Festigung aus. Eine Hauptsache für alle Zwecke des Anschauungsunterrichtes, also auch für den sprachlichen, ist die Geschicklichkeit des Lehrers in der Fragestellung. „Die fragende Lehrform ist eine Kunst, in welcher der wahre Lehrer nie auslernt, und erreichte er auch ein Methusalemsalter.“ Scholz. „Wo der Lehrer richtig und treffend fragt, die Schüler hurtig, geläufig, richtig, auch besonders mit richtigem Accent antworten: da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwickelung und Geistesentfesselung, da entwickeln sich Keime und Knospen, die im Leben die schönsten Blüten und die edelsten Früchte versprechen; da ist die Schule eine Stätte der Gymnastik des jugendlichen Geistes.“ Diesterweg.

Hier näher darauf einzugehen, halte ich nicht für angezeigt; das gehört in die allgemeine Methodik; aber angedeutet möchte ich es haben, wie ich auch gleichzeitig auf den praktischen Theil dieses Werkes verweise. Nur weniges sei noch bemerkt: Im Anfange der Schulzeit heißt es, sich aller abstrakten Wörter enthalten. Der Elementarlehrer muß sich vor allem andern das Geschick erwerben, in allen seinen Ausdrücken und Redewendungen auf dem kindlichen Boden zu stehen; er muß jedes Wort abwägen und dem kindlichen Verständnisse

nahe zu rücken suchen. Oftmals muß sogar durch Mienen und Geberden nachgeholfen werden.

Indem der Anschauungsunterricht verschiedene Erzählungen, Gedichte u. dgl. in sich verwebt, dieselben auch memorieren und deklamieren läſst, weckt und bildet er im Kinde den Sinn für die Schönheit der sprachlichen Form, läutert er das Sprachgefühl.

Der Anschauungsunterricht wird genug für die Sprachbildung gethan haben, wenn er sie in angegebener Weise berücksichtigt. Niemand kann in Abrede stellen, daſs die immer vollständigere Aneignung der Sprache auch beim Anschauungsunterricht um dessenwillen schon nicht vernachlässigt werden darf, weil es zur Unterstützung der geistigen Entwickelung des Kindes kein besseres Mittel gibt, als die Sprache; aber der Anschauungsunterricht darf nicht in erster Linie vom sprachlichen Gesichtspunkte ausgehen und hauptsächlich mit den Wörtern, ihren Formen und Beziehungen als solchen sich beschäftigen, sondern nur insofern, als sie Zeichen des vom Kinde Angeschauten sind.

Bildung der einzelnen Seelenvermögen.

Soll der Anschauungsunterricht allseitig bilden, so muß sich seine Einwirkung auf das gesammte Seelenleben des Kindes erstrecken. Verstand, Gedächtnis, Fantasie, Wille, Religion müßen dabei entsprechende Berücksichtigung finden.

Der Verstand bildet sich insofern aus der Anschauung, als diese den Denkinhalt bildet, ohne welchen ein Verstehen, Begreifen, Urtheilen und Schließen geradezu unmöglich ist. Alle Verstandesfunktionen stützen sich wieder auf das Erinnerungsvermögen oder das Gedächtnis; denn sobald ein Gebilde der Seele entschwunden ist, kann man unmöglich darüber denken, urtheilen und schließen. Darum heißt es denn, für die Einprägung der Anschauungen gehörig Sorge tragen. Wo diese nur dürftig vorhanden sind, können keine klaren Begriffe, sondern höchstens leere Worte an ihre Stelle gesetzt werden. Fehlen aber die Begriffe, so fehlt die Basis jeder Verstandesfunktion. Es ist darum eine Hauptforderung, daſs der Anschauungsunterricht nicht vorzeitig zur Abstraktion schreite, wodurch das Denken eher in seiner Wurzel geschädigt würde, anstatt Vorschub geleistet zu bekommen. Dagegen aber wird man durch das entwickelnde Lehrverfahren den Schüler alles selbst finden lassen, was er wirklich finden kann, auf daſs der Trieb der freien Selbstthätigkeit sich rege.

Das Kind betrachtet z. B. den Apfelbaum; an demselben findet es Wurzeln, Stamm, Aeste, Zweige, Blätter u. s. w. Betrachtet es darauf den Eichbaum, so findet es an demselben die gleichen Theile; aber es wird auch Verschiedenheiten an der Größe, den Blattformen u. dgl. warnehmen. Lernt es nun an beiden und an noch andern ähnlichen Gegenständen die wesentlichen gleichen Merkmale in eine Einheit zusammenfassen, die unwesentlichen (zufälligen) aber ausscheiden, so gelangt es zu dem Begriffe Baum. Je deutlicher und klarer die Anschauung, desto deutlicher und klarer wird der Begriff sich entwickeln. Daher ergibt sich für den Lehrer die Regel: Lasse genau betrachten, lehre gut vergleichen und unterscheiden. Der Anschauungsunterricht wird aber auch noch in anderer Weise der Verstandesbildung Rechnung tragen. Das Kind wird angeleitet, Gegenstände, Erscheinungen und Merkmale auf einander zu beziehen; es lernt urtheilen. Dabei übt es unbewusst auf praktischem Wege die Ein- und Unterordnung der Begriffe; z. B. die Rose ist eine Blume, der Hund ist ein Thier u. s. w. Die Denkkraft des Kindes wird noch dadurch angeregt und gestärkt, indem der Anschauungsunterricht nach Thunlichkeit auch in das Leben und Wesen des betrachteten Objectes einführt. Neben der richtigen Auffassung der Dinge und ihrer Theile wird also die Betrachtung ihrer Gegensätze, ihrer Aehnlichkeiten und Unterschiede, ihrer Entstehung, ihres Stoffes, Gebrauches, Nutzens, Schadens u. dgl. hergehen, soweit dieß dem Bewusstsein und dem Erfahrungskreise des Kindes nahe liegt.

Nichts ist der Verstandesbildung so zuwider als die Zerstreutheit, nichts wirkt fördernder auf sie als die Aufmerksamkeit. In welchem Grade nun der Anschauungsunterricht diese zu fesseln vermag, in demselben Grade wird er auch die Bildung des Verstandes fördern. Darum wirke man nicht mit zu vielerlei Eindrücken auf die jugendliche Seele; man gehe aber auch bei dem Einzelnen nicht ins Kleinliche, wie z. B. Klauwell es thut, der acht Tage lang oder gar noch länger über den Hut spricht, und welcher Detailbesprechung aller möglichen Hüte, auch des Finger- und Zuckerhutes, nichts mehr fehlt, als vielleicht noch verschiedene Hüte der Kleinen und den des Lehrers mit dem Meter zu messen und mit der Wage zu wägen! Ein maßvolles Verweilen bei dem Gegenstande, Vermeidung jeder Ueberbürdung des kindlichen Geistes, eine allseitig anregende Behandlung des Gegenstandes von Seite des Lehrers, vollkommene Beherrschung des Stoffes und der Methode sind die besten

Mittel zur Erzielung der Aufmerksamkeit. Endlich heißt es beim Anschauungsunterricht oft wiederholen, bei jeder Gelegenheit auf schon Bekanntes hinweisen, und zwar mit interessanter Abwechslung, indem man bekannte Gegenstände von neuen Gesichtspunkten aus betrachtet, oder zu schon bekannten Merkmalen noch weitere aufsuchen läſst. Auf welcher Stufe des Unterrichts sollte wol der Satz: „Repetitio est mater studiorum“ mehr Berechtigung haben, als auf der ersten? Durch oftmalige Wiederholung werden nicht nur die Fundamentalgebilde der Verstandesthätigkeit befestigt und geklärt, es wird dadurch auch das Erinnerungsvermögen erheblich gestärkt. „Der Mensch weiß nur so viel, als er im Gedächtnis hat. Es kann unmöglich einen guten Elementarunterricht geben, der nicht fortwährend das Gedächtnis übte. Denn will sich der Lehrer in eine anregende Wechselwirkung zu den Kindern setzen, will er anschaulich, der Fassungskraft seiner Schüler entsprechend, lückenlos und fruchtbringend unterrichten: so muß er vielfache Wiederholungen, Uebungen und Anwendungen des Gelehrten veranlassen.“ Dittes.

Nebstdem, daſs der Anschauungsunterricht durch Wiederholung und Gruppierung der Gegenstände für das Gedächtnis vortheilhaft bildend wirkt, bietet er dem Kinde eine angemessene Zahl von Versen, Sprüchen und Liedern u. dgl., welche dem Gedächtnisse eingeprägt werden und zur Stärkung desselben beitragen. Die Kinder sollen aber nur das in ihr Gedächtnis aufnehmen, was sie auch verstanden haben, sonst ist ihr Gedächtnis ein bloßes Wortgedächtnis ohne realen Wert. Andererseits denke man jedoch nicht, daſs derlei poetische Gaben haarklein zerfasert werden müßen, um sie ja recht „zu erklären“. Hier genügt eine richtige Auffassung des Ganzen. „Ein wahres Kunstwerk wirkt schon, sobald nur seine Hauptzüge dem kindlichen Gesichtskreise nicht zu fern liegen, durch den poetischen Grundton, der es durchklingt, unmittelbar auf das empfängliche Gemüth mit wunderbarem Reize, und einmal aufgenommen, wird es von Jahr zu Jahr klarer, es wächst gleichsam mit dem Kinde heran, und was der Knabe erworben hat, ist noch dem Manne ein liebes und schätzbares Eigenthum.“ Baur.

Auch die schaffende Einbildungskraft (Fantasie) findet bei dem Anschauungsunterricht eine entsprechende Berücksichtigung.

„Schon von Kindheit an hören wir mit Begierde ihren wunderbaren Erzählungen zu; ihre goldenen Träume erfüllen uns mit Begeisterung, ihre reizenden Schöpfungen erleichtern die Sorgen des rei-

feren Alters und werfen von Zeit zu Zeit ein sanftes und wohlthuendes Licht auf die Jahre des Greisenalters." Kellner. — Welche Erfindungsgabe äußert sich nicht im Kinde! Sand, Wachs, Stein, Holzstücke u. dgl. werden zu den verschiedenartigsten Gebilden gestaltet. Welche rege Fantasie zeigt sich in der bekannten Eigenthümlichkeit der Kinder, womit sie Pflanzen, Thiere und Puppen, ja ganz gewöhnliche Hausgeräthe als lebend ansehen und sich allen Ernstes mit ihnen unterhalten! Es wird nun Aufgabe des Anschauungsunterrichtes sein, der Fantasie des Kindes jenen edlen Charakter, jenen sittlichen Gehalt zu geben, durch welche sie für alle Folge zum wohlthätigen Lichte wird. Außer der Poesie wirken noch besonders die biblischen Geschichten und die Märchen vortheilhaft auf die kindliche Fantasie. Obwol beide an anderer Stelle eingehend behandelt werden, muß ich doch auch hier einiges darüber bemerken, da sie einmal zum guten Theil in den Anschauungsunterricht, wenn auch nicht ausschließlich, gehören.

Im Märchen werden Gegenstände, Begebenheiten und Erscheinungen der wirklichen Welt derartig zusammengestellt, dass sie der Wirklichkeit nicht mehr entsprechen. Dadurch wird aber das Kind der warzunehmenden Sinneswelt entrückt; sein Geist gelangt gleichsam in eine neue, höhere Welt, welche man ihm in keinem Falle verschließen soll; denn es liegt ein bedeutendes Bildungsmoment darin, wenn das Kind schon frühzeitig, seinem eigenen Wesen gemäß, nicht bei der trockenen Wirklichkeit stehen bleibt, sondern sein Geist in eine höhere, ideale Welt geleitet wird.

Freilich kann auch hier, wie überall, des Guten zu viel gethan werden; darum sei noch bemerkt, dass bei der Erregung und Belebung der kindlichen Fantasie durch den Anschauungsunterricht Vorsicht und Sparsamkeit unerläßlich sind. Die Hauptsache muß stets Hauptsache bleiben: Anschauung der wirklichen Welt. Aber es wäre gefehlt, wollte man hierbei der kindlichen Natur durchaus nicht Rechnung tragen. Das Kind könnte in diesem Falle sehr leicht von selbst in das Fantastische sich vertiefen und dabei auf Irrwege gerathen, was bei zweckmäßiger Einwirkung des Erziehers nicht leicht denkbar ist.

Es erübrigt nun noch, auf die Bildung des sittlichen und religiösen Gefühles hinzuweisen, insofern auch hierauf der Anschauungsunterricht Bedacht zu nehmen hat.

Das Kind gleicht dem weichen Wachs; wie daher die Einwirkung des Lehrers in dieser Beziehung, so das Resultat. Gerade bei den

Anschauungsübungen bietet sich vielfache Gelegenheit dar, auf das Gefühl und den Willen des Kindes vortheilhaft einzuwirken: nur darf die Moral niemals mit Haaren herbeigezogen werden; immer muß sie als notwendige Folge des Unterrichtes erscheinen. Ein trockenes Moralisieren würde sicherlich mehr Schaden stiften, als Nutzen bringen. Auch ist nochmals an dieser Stelle hervorzuheben, dass das Sittlich-Religiöse im Anschauungsunterricht ebenso wenig und geflissentlich in den Vordergrund gerückt werden darf, als das Sprachliche oder das Reale. Es wird dabei zunächst das Verhalten des Kindes zu den Gegenständen der Außenwelt, zu den mit ihm verkehrenden Personen zu besprechen sein; es soll aber auch hingewiesen werden auf den gütigen Vater im Himmel, der die herrliche Welt ins Dasein rief, der für alle seine Geschöpfe sorgt wie ein Vater für seine lieben Kinder. Das Kind wird hingewiesen, wie sehr es und alle Menschen dem lieben Gott zu danken haben, wie dieser Dank in einem einfachen, kindlich frommen Gebete sich äußert u. s. w.

Was soll nun angeschaut werden? Welchen Stoff soll der Anschauungsunterricht verarbeiten, wenn er seine Aufgabe erfüllen und für den gesammten späteren Unterricht eine feste Grundlage sein soll?

Die Beantwortung dieser Frage ergibt sich aus dem Satze: Der erste Unterricht schließe an das bisherige Leben des Kindes an. An die den Kindern bereits der Hauptsache nach bekannten Gegenstände wird also angeknüpft. Man wählt Gegenstände und Erscheinungen der Natur, der Kunst und des Menschenlebens, soweit das Kind mit ihnen in Berührung gekommen ist, und sie, wenn auch nur oberflächlich, kennen gelernt hat, zur aufmerksamen Beobachtung. Vorerst sind die Kinder in ihrer Umgebung zu orientieren, mit der sie täglich verkehren, und für die sie auch ein Interesse besitzen; dagegen ist überhaupt, besonders aber bei den ersten Uebungen, alles auszuschließen, was über den gegenwärtigen Geisteshorizont der Kinder hinaus sich erstreckt. Seltene Gegenstände und Vorfälle sind nur ausnahmsweise und nur dann zu besprechen, wenn sie wirklich vor den Augen der Kinder vorübergegangen sind, und, noch in lebhafter Erinnerung stehend, Gelegenheit bieten, die Auffassungsweise der Kinder kennen zu lernen und zu berichtigen. Es verdient den schärfsten Tadel, wenn man schon für den Unterricht in der Unterklasse Affen und Elefanten, Hyänen und Tieger u. dgl. aus Afrika und Asien verschreibt, oder wenn man von feuerspeienden Bergen spricht und mit den Kleinen in die Tiefen der Erde steigt, als ob die Oberfläche derselben gar

so ärmlich ausgestattet wäre. Nach manchen Anweisungen für die mit dem obligaten Fisch beginnenden Anschauungsübungen bleibt die Besprechung nicht bei der Anschauung des Fisches stehen, — nein, es muß alles mögliche hineingezerrt werden: das Athmen durch die Kiemen, die Schwimmblase*) — ja sogar der Walfisch muß seine grönländischen Gewässer verlassen und unsern Kindern als Fisch sich repräsentieren! Doch genug davon. — Die heimische Natur bietet in der Menge und Manigfaltigkeit ihrer Erscheinungen eine so reichliche Auswahl zu unmittelbaren Anschauungen dar, dass der Lehrer nicht erst nötig hat, sich in entfernte Länder und fremde Erdtheile zu verirren, um von dorther sich der wirklichen Anschauung nicht einmal zugängliche Stoffe zu holen. Und sicherlich verlohnt es sich der Mühe, die Kinder schon von frühe auf an der Anmuth ihrer heimatlichen Natur Geschmack finden zu lehren, um sie vor der späteren jämmerlichen Blasirtheit zu bewaren, die immer nur hinaus verlangt in die weite Welt, wo eine Menge großartiger Ansichten heißhungrig verschlungen werden können und für den groben Geschmack landschaftlicher Pfeffer wächst. Mit der Kenntnis der heimischen Natur aber, die durch den Unterricht auf den folgenden Stufen zu einem immer tieferen Verständnis gelangt, muß naturgemäß auch die Liebe zu Heimat und Vaterland wachsen, selbst wenn dasselbe keine so großartigen Züge wie z. B. die Alpenwelt aufzuweisen hat.“ (Richter.) Schon vor beinahe 100 Jahren äußerte sich Heinse: „Ein Kind muß erst den Boden kennen lernen, worauf es erzogen ist, ehe es etwas Ausländisches, Fremdes fassen kann, sonst kommt ein Papagei heraus.“ Sonderbarer Weise erklärt sich Völter, der Bearbeiter des Kapitels „Anschauungsunterricht“ in Schmidt's Encyclopädie der Pädagogik, gegen eine Betrachtung der den unmittelbaren Lebenskreisen des Kindes entnommenen Gegenstände, welche das Kind von selbst immer besser kennen lerne, und verlangt dagegen die Einführung der Kinder in eine fremde Welt, in ein fremdes Leben, wovon sie bisher keine Anschauungen besitzen. Dadurch will er den Kreis ihrer Vorstellungen und Begriffe erweitern und den nachfolgenden Unterricht materiell vorbereiten. G. A. Riecke aber widerlegt ihn in folgender stichhaltiger Weise: „Diese Einwendung Völter's fällt in nichts zusammen, wenn man bedenkt, dass dem 6jährigen Kinde eben die Welt, in der es sich täglich bewegt, großentheils noch eine fremde ist, dass die Erweiterung seines geistigen Horizonts nicht nur in der Ausdehnung über Haus

*) Warum nicht auch noch das Archimedische Princip? D. V.

und Hof und Markung, sondern ebensowol und billig zuerst in der genaueren Betrachtung und Bekanntmachung des bisher nur halb oder unrichtig Wargenommenen oder ganz Uebersehenen besteht; und daſs namentlich die richtige Benennung und Beurtheilung dessen, was ihm bisher unnennbar und daher unklar vor den Sinnen vorübergegangen ist, dazu gehört, wodurch jedoch auch ein weitergreifendes vergleichendes Herbeiziehen fernstehender Anschauungen nicht ausgeschlossen ist." Ganz treffend sagt auch Goltzsch in dieser Angelegenheit: „Man glaube ja nicht, daſs ein Unterricht, der den Kreis des Bekannten wenig oder gar nicht verläſst, der anziehenden Kraft für die Kinder ermangele; es gewährt vielmehr den Kindern eine große und volle Befriedigung, sich in den Besitz der Mittel gesetzt zu fühlen, über alles, was sie wissen, Rede und Antwort geben zu können; wogegen es zu dem Peinlichsten für Kinder wie für Erwachsene gehört, über einen Stoff reden zu sollen, dessen man nicht vollkommen mächtig ist, zu dessen Mittheilung der innere Drang fehlt und durch äußere Nötigung ersetzt werden soll. Mit den Kindern in der Unterklasse über Anderes, als ihnen völlig Bekanntes, Redeübungen anstellen zu wollen, ist ein wenig dankenswertes Unternehmen, so viel Kunst auch darauf verwendet werde."

Die nächste Umgebung des Kindes aber bietet schon der Anschauung so vielerlei dar, daſs es unmöglich ist, alle Gegenstände derselben in einem oder in zwei Schuljahren einzeln zu betrachten. Daher ist es unerläſslich, unter denselben dasjenige herauszuheben, was für die Bildung der kindlichen Anschauungen, für die Uebung der kindlichen Auffassungskraft, für die Läuterung und Bereicherung des kindlichen Gedankenkreises wirkliche Bedeutung hat. Man reiche dem Kinde nur das, was einen dauernden Wert hat, und darum verdient, in bleibenden Besitz überzugehen, was auch dem Erwachsenen nicht als abgeschmackt und kindisch erscheint, dessen er sich vielmehr selbst im reiferen Alter noch gern erinnert. Wie jeder andere Unterricht soll auch der Anschauungsunterricht nur das Wertvollste und Beste vorführen und das kindliche Interesse nur an würdige und wichtige Gegenstände anschließen, nicht aber an unwichtigen und wertlosen Dingen, an Schuhen und Stiefeln, an Haken und Bürsten, an Oefen und Essen, an Stöcken und Körben u. s. w. aufreiben. „Warum bietet ihr den Kindern Stroh und Heu, wenn euch Gold und Edelstein zur Verfügung stehen, was die Kinder auch verlangen?" Dr. Otto. „Und wie widerlich ist es, wenn der halbgebildete Lehrer

den gewöhnlichsten und niedrigsten Stoff mit der feierlichsten Würde, mit salbungsvoller Erhabenheit, mit den gottseligsten Nutzanwendungen behandelt, wie wenn der Dichter einer Travestie den feierlichen Alexandriner anwendet!" Dr. Jütting. Wer die Zeit mit solch trivialen Sachen vergeudet und da meint, die kindliche Kraft könne an jedem Stoffe sich bilden, indem ja auch Heusinger seinerzeit betonte, „es kommt weniger darauf an, was die Kinder lernen, als wie viel ihre Kräfte dabei gewinnen", — der möge einmal nachdenken, ob nicht Waitz, der tiefe Denker und tüchtige Pädagog, Recht habe, wenn er sagt: „Werden die menschlichen Kräfte bloß entwickelt, und nicht fortwährend zuerst genährt und dann entwickelt, so wird alle Entwickelungsthätigkeit nur Auflösungsthätigkeit." — Zwar kann dem Anschauungsunterricht kein ganz bestimmter, nur ihm eigener Stoff zugrunde liegen, wie z. B. dem Rechenunterricht, der Naturkunde u. s. w.; man kann die Gegenstände desselben dem gesammten Gebiete der äußeren und inneren Warnehmungen entlehnen; es muß dem Lehrer frei stehen zu prüfen, welche Stoffe gerade für seine Schüler zu Anschauungsübungen notwendig und nützlich seien: „immer aber muß der Stoff selbst ein solcher sein, der die Kraft des Kindes in der That und Wahrheit zu bilden vermag, er muß nahrhaft und leicht verdaulich sein, man darf also nicht Steine statt des Brotes geben!" Richter. Manche behaupten freilich noch immer, dem Kinde sei alles interessant. Wer aber das Kindesleben nur einigermaßen beobachtet, muß doch finden, dass dem nicht so ist! Fühlt sich nicht jedes Kind zu irgend einem Dinge, einem Spiele 2c. mehr hingezogen als zum andern? Es ist wahr, dass an und für sich fade Sachen durch eine angemessene Dosis künstlicher Reizmittel schmackhaft und den Kindern interessant gemacht werden können, wie etwa schlechte Speisen durch starke Gewürze. Kann aber eine solche Geistesspeise gesund und nahrhaft sein? Nimmermehr! Das Interesse muß unmittelbar aus dem Stoffe entspringen; daher wähle man nur solche Gegenstände zu Anschauungsübungen, die der wirklichen allgemeinen Bildung des Kindes einen schätzenswerten Beitrag liefern und auch geeignet sind, das kindliche Interesse unmittelbar zu wecken und zu fesseln. Solche Stoffe sind in erster Linie Gegenstände der Natur. Diese erwecken nicht nur das Interesse des Kindes zunächst, sie sind auch, indem sie sich nach Gestalt, Farbe u. a. Eigenschaften wesentlich gleich bleiben, zur Bildung fixer Vorstellungen weit geeigneter, als die Kunstprodukte, die in ganz willkürlich verschiedenen Farben und Gestalten vorkommen und den Naturgegenständen im allgemeinen weit nachstehen, wenn es sich um die unmittelbare Er-

weckung des kindlichen Interesses handelt. Einzelne Kunstgegenstände werden immerhin genommen werden müßen, insofern dieß der Lebenskreis und die Umgebung des Kindes erheischen, und der Anschauungsunterricht an die vorhandenen Vorstellungen der Kinder anknüpfen, überhaupt auch an Ort und Zeit sich anschließen soll. — Es verdient Berücksichtigung, dass die Anschauungen und Erfahrungen eines Stadtkindes verschieden sind von denen des Kindes am Lande, des Kindes im Gebirge andere, als des Kindes in der Ebene.

Die Gegenstände des Anschauungsunterrichts müßen aber nicht nur zweckmäßig ausgewählt, sondern auch in guter Ordnung und Reihenfolge vorgeführt werden.

Jedem guten Unterricht muß ein guter, wohldurchdachter Plan zugrunde liegen, also auch dem Anschauungsunterricht. Der Plan zu demselben darf durch nichts beeinflusst werden, als durch den Zweck des Unterrichts selbst; es ist ganz verfehlt, wenn man den Anschauungsunterricht in neuester Zeit ganz in den Dienst des Leseunterrichts stellt. Nie kann er sich frei entwickeln, wenn die Anordnung des Stoffes zunächst einem andern Gegenstande unterworfen ist, wie z. B. bei der „Normalwörtermethode“ um des Lesens und Schreibens willen heute von der Gans, morgen vom Hut, dann wieder vom Bären, vom Ast u. s. w. gesprochen wird. Wir kommen noch einmal darauf zurück. Es sei nur erwähnt, dass auch Dr. Dittes behauptet, „ein solcher Anschauungsunterricht könne keineswegs als rationell betrachtet werden.“ — „Niemals darf es dem Zufall, der Willkür oder Laune überlassen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde gesprochen werden soll, damit der Unterricht nicht ein planloses Hin- und Herreden über die verschiedenartigsten Dinge werde, was zur Zerstreuung und Oberflächlichkeit führt, sondern vom Anfang an muß der Lehrer sein Ziel fest im Auge behalten und in einem planmäßig geregelten Gange dasselbe zu erreichen streben.“ Graßmann. Höchst sonderbar ist es, wenn Kehr, der Seite 57 in seinem „deutschen Sprachunterricht“ den Anschauungsunterricht als besondere Disciplin verwirft, Seite 48 desselben Werkes aber einen geeigneten Lehrplan dafür verlangt und unter anderem sagt: „Wer keinen bis ins Einzelnste ausgearbeiteten Lehrplan hat, gleicht einem entmasteten, steuerlosen Schiffe, welches auf weitem Meere zweck- und ziellos hin- und herschaukelt.“ Wie, ist etwa das ein solcher „geeigneter Plan“, wenn Ast, Tisch, Uhu, Ofen, Sichel, Haus, Esel, Igel, Leiter, Gans, Feder, Mond, Baum u. s. w. als Hauptobjekte der Anschauung auf-

treten und zwar in genau *der* Reihenfolge, wie sie hier aufgezählt sind? Oder gehört das zum guten Plan, wenn mitten im Winter an das „Normalwort" *Veilchen* die genaue Betrachtung desselben sich anschließt?

Diejenigen, welchen ein guter selbständiger Plan für den Anschauungsunterricht als etwas ganz nebensächliches erscheint, stützen sich auf den von dem verdienstvollen *Wurst* aufgestellten Satz: „Jede Uebung sei ein für sich abgeschlossenes Ganzes!" oder auf Altmeister *Goethe's* kernigen Satz: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben; da wo ihrs packt, da ist es interessant!" An beiden Sätzen läßt sich nichts abmarkten. Aber „ist es mit Rücksicht auf Zweck und Aufgabe des Anschauungsunterrichts so ganz einerlei, ob die vielen abgeschlossenen Ganze und die manigfaltigen aus dem „vollen Leben" entnommenen Objekte einen organischen Zusammenhang bilden, oder ob sie einer bunten Musterkarte gleichen, die man nach des Herzens Belieben jeder Metamorphose unterwerfen kann?" *Richter*. Bemerkt das Kind nicht von selbst schon einen gewissen Zusammenhang, eine gegenseitige Wechselbeziehung aller sich ihm darbietenden Erscheinungen? Diese Thatsache soll uns einen Fingerzeig geben, unsern Plan darnach einzurichten. Kein strenges System, wol aber eine methodische Aufeinanderfolge der Gegenstände, entsprechend dem abwechselnden Leben und Treiben des Kindes — das sei der Grundsatz, nach welchem der Plan des Anschauungsunterrichts gearbeitet sein soll. Wie man aber in unserer Zeit von gewisser Seite eine Methode als non plus ultra aufstellen kann, die einen Hauptgrundsatz der Methodik: „aller Unterricht schreite stetig vorwärts, auf daß das Nachfolgende durch das Vorhergehende vorbereitet und als eine Folgerung von jenem erscheine" — so ganz ins Gesicht schlägt, das ist mir geradezu unbegreiflich. —

Es scheint am vortheilhaftesten zu sein, wenn man den Anschauungsunterricht **mit der Schule** *beginnt.* „In diesem ihren neuen Aufenthaltsorte lasse man die Kinder sich orientieren, was um so notwendiger ist, jemehr es leider immer noch Eltern gibt, welche aus purem Unverstand den Kleinen die Schule als einen Ort des Schreckens, den Lehrer als einen finsteren Mann bezeichnen, dessen charakteristisches Merkmal der Stock ist. Aber es wäre gefehlt, wollte man sich Wochen lang auf die Wände der Schule und die
Geräthschaften beschränken, die sich daselbst vorfinden. Man
en Kindern hinaus in das Leben, damit auch sie leben."
Das Haus und seine Einrichtung, seine Bewohner und

ihr Verhältnis zu einander, ihre Bedürfnisse und Beschäftigungen — dann die Umgebung des Hauses, der Wohnort, Garten, Feld, Wiese und Wald mit ihren Thieren und Gewächsen, die bekannten Erscheinungen der Natur, des Himmels wechselndes Angesicht — kurz alles, was der wirklichen Anschauung zugänglich und der Besprechung wert ist, was den Kindern der Hauptsache nach bekannt ist und gehörig zur Anschauung gebracht werden kann, werde dazu benutzt.

Welche Stellung soll nun der Anschauungsunterricht im Elementarunterricht überhaupt einnehmen, und in welches Verhältnis hat er zu den übrigen Unterrichtsgegenständen zu treten?

Aus dem Zwecke und der Aufgabe des Anschauungsunterrichts haben wir ersehen, dass derselbe den Uebergang von dem naturwüchsigen Geistesleben des vorschulpflichtigen Kindes zu dem fachlichen Unterricht zu bilden habe. Diese Ansicht wurde auch von den hervorragendsten Pädagogen, wenigstens der überwiegenden Mehrzahl nach, getheilt und in ihren Werken vertreten. Wir glauben also deshalb die absoluten Gegner des Anschauungsunterrichts an dieser Stelle ganz ignorieren zu können. — Unter denen, welche einen Anschauungsunterricht überhaupt gelten lassen, haben wir vor allen zweierlei Ansichten zu notieren: die einen wollen den Anschauungsunterricht selbständig und frei entwickeln, — die andern ordnen ihn dem Lese- und Schreibunterricht vollkommen unter. Unter den ersteren gibt es wieder solche, die den Anschauungsunterricht von allem übrigen Unterricht abgeschieden ertheilen, und solche, welche ihn mit andern Lehrgegenständen in organische Verbindung zu bringen suchen.

Zuerst haben wir uns dahin zu entscheiden: Soll der Anschauungsunterricht eine selbständige oder eine untergeordnete Stellung im Elementarunterricht haben?

Die logisch richtige Aufeinanderfolge der wichtigsten Unterrichtsthätigkeiten des Kindes auf der Elementarstufe ist: Anschauen, sprechen, schreiben, lesen. Alle Erkenntnis wurzelt in der Anschauung; darum müßen auch die Anschauungsübungen das dominierende, das eigentlich belebende Element der Unterklasse sein. Der Anschauungsunterricht ist der Sauerteig, der allen ersten Unterricht durchsäuert, — er ist ferner, wie Denzel sagt, mit einem Stamme zu vergleichen, aus dem nach und nach die einzelnen Unterrichtsgegenstände gleich Aesten und Zweigen herauswachsen. Auch daraus ergibt sich, dass der Anschauungsunter-

richt eine selbständige Stellung einnehmen muß. Leidet er an seiner Selbständigkeit Einbuße, dann kann er nimmermehr eine feste und gute Grundlage des gesammten Schulunterrichts sein. Stoff und Anordnung müßen sich dann einseitigen Nebenrücksichten unterordnen. Wenn man die Anschauungsübungen ausschließlich an einem bunten Gemisch sogenannter Normalwörter betreibt, welch letztere, wie sie von wem immer bisher bloß nach dem Bedürfnisse des Lesens und Schreibens gewählt und geordnet wurden, zu allem andern eher taugen, nur nicht (wenigstens der Mehrzahl der Gegenstände nach) zu einem Anschauungsunterricht; dann ist dieser wahrlich nichts anderes als ein Sklave des Schreiblese-Unterrichts, und es wäre besser, keinen Anschauungsunterricht, als einen solchen.

Wenn wir sagen, dem Anschauungsunterricht gehört die Herrschaft in der Elementarklasse, so sei damit keineswegs gemeint, dass er auch isoliert, d. h. ohne organische Verbindung mit andern Unterrichtsgegenständen betrieben werden solle. Wenn irgendwo, gilt in der Elementarklasse der Satz: „Eins muß in das andere greifen, eins durchs andere blühn und reifen.“ Wer da weiß, dass die verschiedenen Uebungen in der Elementarklasse halbstündig abwechseln müßen, wenn man die Aufmerksamkeit der Kleinen rege erhalten will, der muß auch zugeben, dass in einem bunten Wechsel einander völlig fremder Unterrichtsgegenstände eine große Gefahr für den jugendlichen Geist enthalten ist: die Vorschubleistung der Flatterhaftigkeit und Oberflächlichkeit. Darum suche man die einzelnen Lehrgegenstände nach Thunlichkeit in eine zweckmäßige Verbindung zu bringen, man suche zu concentrieren. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Elementarklasse sollen Aesten und Zweigen gleich aus dem Anschauungsunterricht entsprießen, aber auch fernerhin noch Nahrung aus demselben ziehen. Dieß läßt sich auf die einfachste und leichteste Weise in der Praxis durchführen, wie es auch im praktischen Theil dieses Werkes nachgewiesen werden soll.

Zunächst nehme der Schreibleseunterricht sein Materiale aus dem Anschauungsunterricht; nicht aber soll umgekehrt der letztere dem Stoffe nach vom ersteren abhängen. — Das Zeichnen, das Singen, wie religiös-sittliche Betrachtungen sollen sich ebenfalls **dem Stoffe nach** auf den Anschauungsunterricht beziehen; selbst beim Rechnen können die leichten Aufgaben auf Gegenstände und Verhältnisse sich beziehen, die im Anschauungsunterricht Erörterung fanden. Während also der Anschauungsunterricht für alle

Gegenstände der Elementarklasse **den Stoff** bietet, **wird dieser in den andern Lehrgegenständen nach verschiedenen Seiten hin geübt und verarbeitet.** In welcher Weise die einzelnen Gegenstände an den Anschauungsunterricht sich lehnen und auf diesen sich stützen können und sollen, ohne gegen den Satz „jedem das Seine!“ zu verstoßen, das wird bei der Behandlung der betreffenden Gegenstände zur Darstellung kommen. Wir geben darum noch mit kurzen Worten und übersichtlich die Stellung des Anschauungsunterrichts: Der Anschauungsunterricht ist der wichtigste Unterricht auf der Elementarstufe; seine Stellung sei selbständig, aber nicht isoliert; er soll die übrigen Unterrichtsgegenstände um sich concentrieren und zwar auf natürliche, ungekünstelte Weise, um so das gesammte Geistesleben der Kinder zu wecken, zu erfrischen und zu stärken.

Nun noch einige Bemerkungen über die Anschauungsmittel, die für den Anschauungsunterricht zu verwendende Zeit und die Behandlung der einzelnen Uebungen.

Die Mittel, deren man sich bei einem guten Anschauungsunterricht zu bedienen hat, sind in erster Linie Naturgegenstände, so weit solche zur unmittelbaren Anschauung gebracht werden können. Wie überall im Leben, so ist auch hier die Natur die beste Lehrmeisterin. Naturprodukte sind nicht bloß anregender als alles andere, sie sind auch in der Regel verhältnismäßig am billigsten beizuschaffen. Für gewisse Anschauungsübungen sind Excursionen ins Freie ganz unerläßlich. So viele Bedenken auch dagegen sich geltend machen, sie sind für einen gedeihlichen Unterricht auf allen Stufen von wesentlicher Bedeutung. Mit Ausnahme großer Städte, wo Ausflüge mit kleinen Kindern in größerer Anzahl absolut unmöglich sind, sollten sie an allen Orten und in allen Schulen erlaubt sein und zur Anwendung gelangen. Solche kleine Spaziergänge sind das beste Bindemittel zwischen dem Unterricht in der Schulstube und dem Leben da draußen im Freien; der Verkehr mit der Natur ist Lehrmittel und Unterricht zugleich; er bietet nicht nur Gelegenheit zu gründlich vollkommener Anschauung, sondern auch zur Sammlung passender Gegenstände, die dann im Schulzimmer bei passender Gelegenheit neuerdings betrachtet werden und so recht lebhaft an die unmittelbaren Eindrücke der Natur erinnern.

Immerhin aber gibt es Gegenstände, die zur Anschauung und Besprechung gelangen sollen, aber nicht in natura vorgeführt werden können, besonders wegen ihrer Größe, kostspieligen Beischaffung und anderer Ursachen. Da heißt es denn zunächst zu Modellen greifen.

Diese müßen aber möglichst genau sein; denn ungetreue, fehlerhafte Nachbildungen schaden mehr, als sie nützen.

Dummes Zeug kann man viel reden,
kann es auch schreiben,
wird weder Leib noch Seele tödten,
es wird alles beim Alten bleiben.
Dummes Zeug aber vor Augen gestellt,
hat ein magisches Recht;
weil es die Sinne gefesselt hält,
bleibt der Geist ein Knecht. Goethe.

Spielwaarenhandlungen bieten mancherlei Brauchbares dar; aber es heißt: mit Sorgfalt wählen! Es kann nicht gut geheißen werden, wenn man Modelle von Thüren, Fenstern und Oefen u. dgl. zur Anschauung benützt, während man doch die Originale selbst in jeder Schulstube vor Auge und Nase hat.

Was die Abbildungen betrifft, so wird deren Wert theils über-, theils unterschätzt. Wir halten daran fest, dass Abbildungen hauptsächlich als Erinnerungsmittel für schon erworbene Vorstellungen anzuwenden seien. Ausschließlich sollen sie niemals als Anschauungsmittel dienen, noch weniger aber Gegenstand folgender Art von Besprechungen sein, wie das Brandenburger Schulblatt vom Jahre 1865 eine vom Rector Seyffarth darbietet: „Wer steht hier auf der Straße? Auf der Straße steht ein Mann. Was hat der Mann an? Der Mann hat einen Kittel an. Wie sieht der Kittel aus? Der Kittel sieht blau aus. Was hat der Mann umgehängt? Der Mann hat einen Kober umgehängt. Woraus ist der Kober gemacht? Der Kober ist aus Stroh gemacht. Was hat der Mann auf dem Kopfe? Der Mann hat einen Hut auf dem Kopfe. Woraus ist der Hut gemacht? u. s. w. u. s. w." Einen besonders bildenden Wert hat die Vergleichung von Sache und Bild. Freilich müßen die Abbildungen auch zweckentsprechend sein. Die sogenannten „Anschauungsbilder" leiden bisher an erheblichen Mängeln. Entweder ist es ungenaue Darstellung des Objektes nach Form und Farbe, oder enthalten die einzelnen Bilder zu vielerlei Gegenstände, was störend auf die Aufmerksamkeit einwirken muß. Auf diesem Felde könnte sich ein tüchtiger Künstler im Verein mit einem unternehmenden Buchhändler wahrlich Lorbeeren sammeln.

Viele Anschauungsmittel kann sich der Lehrer selbst sammeln. So mancher Kollege hat in dieser Hinsicht geradezu Erstaunliches ge-

leistet, während freilich andere sichs recht bequem machen und — fünfe gerade sein lassen.

Ein Anschauungsmittel sei noch besonders hervorgehoben, das aber nicht die Originalanschauung ersetzen, sondern in gewissem Sinne nur unterstützen soll: die Zeichnung des Lehrers an der Schultafel. Jeder Elementarlehrer sollte es als Ehren- und Pflichtsache betrachten, ein möglichst fertiger Zeichner zu sein. Th. Knauß hat mit großem Fleiße in seinem „ersten Schuljahr" gezeigt, wie man selbst mit wenigen einfachen Strichen recht Gutes zuwege bringen kann.

Ueber **die Zeit**, welche dem Anschauungsunterricht zu widmen ist, gehen die Meinungen weit auseinander. Einige wollen ihn auf die Vorübungen für das Lesen und Schreiben beschränken, andere widmen ihm das erste Schuljahr, andere wieder räumen ihm zwei Schuljahre ein, noch andere wollen ihn durch die ganze Schulzeit hindurch betrieben wissen. Das Rechte liegt hier in der Mitte. Diejenigen, welche dem Anschauungsunterricht eine zu beschränkte Zeit zumessen, haben von ihm jedenfalls eine zu geringe Meinung. Diejenigen wieder, welche ihm die ganze Schulzeit einräumen, verwechseln offenbar den „Anschauungsunterricht" mit „anschaulichem Unterricht". *Wir verweisen ihm die ersten 2 bis 3 Schuljahre*; von da an soll der Fachunterricht in den einzelnen Lehrgegenständen eintreten. Täglich werden etwa 2 Halbstunden dafür zu verwenden sein; in den ersten 3 Monaten auch mehr. — *Bei dem Zeitmaße für den Anschauungsunterricht sollte übrigens hauptsächlich das geistige Bedürfnis der Kinder maßgebend sein, welches zu beurtheilen dem Elementarlehrer überlassen bleiben muß.* —

Bei der *Behandlung der einzelnen Anschauungsübungen* bedenke der Lehrer jederzeit, dass er Kinder vor sich habe, Kinder, deren Sinne noch nicht vollkommen sich entwickeln konnten, deren Geist erst durch den Anschauungsunterricht eine gewisse Grundlage der Erkenntnis erlangen soll. Darum stecke man das Ziel nicht zu hoch und lasse besonders jeder Anschaunhg und jedem sprachlichen Ausdruck dafür die nötige Zeit. Hier gilt der Satz: „Eile mit Weile." Darum meide man auch jeden raschen Wechsel, sondern beobachte bei jeder Uebung eine gewisse Stetigkeit. Auch das Kind schon kann sich an einen gewissen Grad von Beharrlichkeit und Gründlichkeit gewöhnen, wenn nur die Anforderung an die Aufmerksamkeit des Kindes die Grenzen nicht übersteigt. Katechetische Kreuz- und Querzüge, welche die vorgeführten Dinge alsogleich nach allen Seiten mit ängstlicher

Genauigkeit betrachten lassen, müßten die junge Kraft abspannen und dem späteren Unterricht den Reiz der Neuheit rauben. Mit Recht sagt Zerenner: „Die Methode vieler neuer Pädagogen, die Kinder einen und denselben Gegenstand nach gewissen Formeln so lange anschauen zu lassen, bis auch der Scharfsichtigste nichts mehr Anschaubares an demselben aufzufinden vermag, ist unnatürlich und ein sicheres Mittel, den Geist einzuschläfern und den Schülern alle Lust zum Lernen zu ertödten." Diesterweg sagt: „Es ist das Grab eines guten Unterrichts, wenn man die Gegenstände auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpfen will." — „Es ist ganz unpsychologisch," sagt Kellner, „und führt durchaus zu keinem erklecklichen Resultate, wenn man Gegenstände, wie das Wasser, die Axt, den Tisch u. a. von allen nur möglichen Seiten mit dem Mikroskop der Engherzigkeit betrachten läßt und das Kind zwingt, dem katechetischen Hin- und Herfragen des Lehrers so lange zu folgen, bis dieser nur irgend noch etwas über sein Objekt vorzubringen weiß." Damit soll keineswegs der Oberflächlichkeit und Halbheit des Unterrichts das Wort geredet sein; vielmehr haben wir schon einmal eine gewisse Stetigkeit und Gründlichkeit schon um der Aufmerksamkeit willen betont. Nur dürfen wir die Anschauung der Kinder nicht zu sehr schulen, sonst stören wir die Ursprünglichkeit und Kräftigkeit des Begriffes, sowie den festen inneren Halt, den nur eine naturgemäße Entwickelung bedingt. Also weder oberflächlich, noch zu breit dürfen die Anschauungsübungen angelegt sein.

Was die Aufmerksamkeit des Kindes anbelangt, so meinen Viele, die verstehe sich von selbst; und doch: wie viele Sorgfalt ist notwendig, um diese Grundbedingung alles Lernens zur Gewohnheit des Kindes zu machen! „Ein guter Elementarunterricht ist nicht ein solcher, der den Schüler mit Anschauungen überschüttet, um ein möglichst großes Wissensmaterial aufzuhäufen, sondern derjenige, welcher die Anschauung in Zucht nimmt, der im jungen Menschen den Willen kräftigt und ihn antreibt, in das Wesen des Gegenstandes einzudringen. Das ist eine sittliche Kraft des Lernens, und die ist mehr wert, als alles Geflunker frühreifer Gelehrsamkeit." Grube.

Als weiterer Grundsatz bei der Behandlung der Anschauungsübungen wäre aufzustellen: Man fasse bei jeder Uebung den Gesammtzweck des Unterrichts ins Auge. Besonders ist darauf zu achten, dass immer mehrere Sinne bei der Anschauung sich bethätigen. Gehör, Geruch, Geschmack und Gefühl können bei mancherlei Gelegen-

heit den Gesichtssinn unterstützen. Je mehr Sinne an der Anschauung sich betheiligen, desto vollkommener wird das Seelengebilde. „Je mehr Pforten der Seele sich öffnen, desto kräftiger ist der Eindruck.“ — Die verschiedenen Aufgaben des Anschauungsunterrichts, wie wir sie oben dargestellt haben, müßen bei jeder Uebung die thunlichste Berücksichtigung finden, wenngleich bei einer Uebung mehr die Bildung der Sinne, bei einer andern die der Sprache u. s. w. in den Vordergrund zu treten hat.

Die Lehrweise muß beim Anschauungsunterricht je nach Bedürfnis wechseln. Anfangs ist die Hauptsache: Anschauen, vor- und nachsprechen. Für gar manches, was der erste Unterricht nicht umgehen kann, fehlen dem kindlichen Geiste die Voraussetzungen und Grundlagen; das muß geradezu gegeben werden. Hier wäre das eigensinnige Verharren bei der Fragemethode nichts als unnütze Plage, verbunden mit dem Verluste der kostbaren Zeit. Der Mensch muß erst in sich aufgenommen haben, ehe er wieder geben kann; er muß erst gesammelt haben, ehe er aus sich entwickeln kann. Nach und nach wird schon dem Kinde das Ohr erschlossen und die Zunge gelöst, sowie die innewohnende Kraft geweckt. Was aber das Kind durch eigene Thätigkeit finden kann, das darf ihm nicht bequem aufgetischt werden; das muß durch geschickte Fragen gleichsam herausgehoben werden. Macht man es den Kleinen gar zu bequem, so muß notwendiger Weise eine geistige Flachheit bei ihnen eintreten. „Ein spielender, alles leicht machender Unterricht,“ sagt Harnisch ganz treffend, „bildet ebenso wenig tüchtige Menschen, als eine alles in der Wirtschaft verthuende Mutter ihre Töchter zu guten Wirtinnen erzieht.“ — Durch geschickte Fragen und durch passende Uebergänge von einem zum andern werden die Sinne und Gedanken der Kinder dahin geleitet, wo es nach der vom Lehrer vorher überdachten Ordnung etwas zu suchen und zu finden gibt. So bleibt die Unterredung, wenn nur der Lehrer zur rechten Zeit zügelt und spornt, im Geleise. Niemals lasse er sich von fähigeren Schülern, die oft schon im Anschauen und Sprechen einen Vorsprung gewonnen haben, verleiten, ihren Bemerkungen blindlings zu folgen, sonst wird das Ganze in ein planloses Durcheinander ausarten. Jüngere Lehrer leiden in diesem Punkte leicht Schiffbruch: „Ist das bezeichnete Fahrwasser einmal verloren, muß oft die beste Fracht über Bord geworfen werden.“ Richter. Jede Unterredung mit den Kleinen muß frei und ungezwungen sein; oft heißt es **zutraulich fragen** und **unterhaltend lehren**. Das ist die einzig richtige Weise, kleine Kin-

der zu lehren; eine Art, die in der Natur begründet, und besonders einer Mutter eigen ist. Man kann sogar in der Elementarklasse an die tändelnde Manier des Kinderzimmers angrenzen, muß jedoch dabei Würde und Bedeutung der Schule fest im Auge behalten.—

Als Würze der einzelnen Anschauungsübungen werden noch passende Erzählungen, Räthsel und kindliche Gedichte und Gesänge in den Unterricht zu verweben sein. Dieselben helfen den Hauptzweck des Anschauungsunterrichts, „allseitige Bildung des Kindes", wesentlich fördern. Die Erzählung regt an und erfreut die Kleinen, das Räthsel stärkt und übt die Fähigkeit im Denken, passende Gedichte wirken heilsam belebend und regelnd auf die kindliche Fantasie und sind gleichzeitig zweckmäßige Uebungen der Sprache und des Gedächtnisses. Doch dürfen solche Zugaben niemals zur Hauptsache werden. Hier heißt es „das eine thun, das andere nicht lassen." Viele gefallen sich darin, jede Uebung mit einer Erzählung einzuleiten. Diesem kann ich mich nicht anschließen. Ich verweise die Zugaben in der Regel auf den Schluss der Uebung. Zuerst das Notwendige, dann das Nützliche und Angenehme! Man sagt, es sei zunächst für einen Gegenstand das Interesse zu erwecken. Das aber kann nur ein künstlich erregtes Interesse sein, gegen welches bereits begründete Einwendung erhoben wurde. Bringt man Gegenstände, welche an und für sich schon das kindliche Interesse zu fesseln vermögen, zur Anschauung, so ist ein künstliches Reizmittel durchaus überflüssig. Dann und wann mag immerhin die Zugabe vorausgehen; in einzelnen Fällen wirkt sie sogar vorbereitend für die Zwecke des Unterrichts; aber als Regel bildet sie den Schluss des Ganzen. Es bedarf wol kaum der Erwähnung, dass der Lehrer hier auch ein wichtiges Disciplinarmittel in der Hand hat; er kann die Zugabe als verdienten Lohn der Aufmerksamkeit hinstellen und in gewissen Fällen auch vorenthalten. Beginnt man aber beispielsweise mit der Erzählung, so werden die Kinder in den meisten Fällen darauf ihre ganze Aufmerksamkeit richten, und was davon noch für den eigentlichen Zweck der Anschauung bleibt, das weiß jeder, der die kindliche Natur beobachten und kennen gelernt hat.

Wir können nun die Hauptmomente bei der Behandlung der einzelnen Anschauungsübungen folgend zusammenfassen:

1. Passende Anknüpfung an frühere Anschauungen;
2. Vorführung des Anschauungsobjektes;

3. Benennen des Ganzen wie seiner Theile;

4. Betrachtung der Gestalt, Größe, Farbe, Zahl und Zusammensetzung der Theile;

5. Besprechung über die Entstehung, den Stoff, Gebrauch, Nutzen oder Schaden, über Ursache und Wirkung. Daran reiht sich das sittliche Verhalten des Kindes zu dem Gegenstande.

6. Alles Sprechen geschieht in vollständigen Sätzen. Einzeln- und Chorsprechen wechseln ab. Jedes Sprechen muß deutlich und lautrichtig sein.

7. Ist das Kind geübt, vorgeführte Gegenstände nach den bezeichneten Gesichtspunkten zu betrachten, so folgt die Vergleichung mehrerer Gegenstände, um sowol Uebereinstimmendes als Verschiedenes zu erkennen. Dabei ist allmählich das Einordnen der niederen Begriffe in höhere anzubahnen.

8. Durch einzuflechtende und anzureihende Zugaben (Erzählungen, Räthsel, Gedichte, Lieder) wird der Unterricht belebt und ergänzt.

9. Alles wird von Zeit zu Zeit wiederholt und aufgefrischt, damit es festen und sichern Halt im kindlichen Geiste bekomme.

10. Das Anschauungsobjekt bildet den Mittelpunkt und die Grundlage zu jeder Uebung; alles andere gruppiert sich um dasselbe.

Je nach dem Gegenstande der Anschauung wird bald der eine, bald der andere dieser Punkte mehr vor- oder zurücktreten; ebenso wird die Reihenfolge derselben verschiedenartig wechseln können.

Noch eine Bemerkung dürfte hier am Platze sein. Der Lehrer an Landschulen hat in Bezug auf den Anschauungsunterricht eine viel leichtere Arbeit, als der Lehrer in der Großstadt. Während hier die Kinder im vorschulpflichtigen Alter in der Regel auf vier Wände und meist todte Gegenstände zwischen denselben angewiesen sind, kann das Landkind in stiller Luft den Gesang der Vögel, das Plätschern des Baches, die Sprünge des Eichhörnchens, das Leben der Hausthiere u. dgl. belauschen; es treibt selbst Anschauungsübungen, die von ungleich größerem Werte und nachhaltigerer Wirkung sind, als wenn die ABC-Schützen der Stadt die Fenster des Schulzimmers zählen und das nach kunstgerechten Fragen beantworten müßen, was sie gar nicht oder nur wenig interessiert. Das Stadtkind kommt gewöhnlich ärmer an Vorstellungen, aber reicher an Worten in die Schule, als das Kind am Lande. Darnach muß auch der Anschauungsunterricht in mehr als einer Beziehung sich richten; denn überall heißt es, an das

VII. Kapitel.

Die religiös-sittliche Bildung.

„Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang. Weisheit und Zucht verachten die Thoren." Spr. Salom.

1. Verschiedene Ansichten darüber.

Religion und Sittlichkeit sind zwei Hauptfaktoren im geistigen und praktischen Leben des Einzelnen, wie im Leben ganzer Völker. Sie sind aber auch die wertvollsten Perlen der Menschheit, welche uns weit über die reine Sinnlichkeit erheben zu einem Ideale der Vollkommenheit, das wir in der sinnlichen Welt vergebens zu finden uns bemühen. Darum muß auch jede gute Erziehung der religiös-sittlichen Bildung im Kinde Rechnung tragen; ohne dieselbe wäre die Ausbildung des Menschen keine allgemeine, weil nicht alle seine Anlagen und Fähigkeiten umfassende. „Eher könnt ihr eine Festung in der Luft bauen, als eine Nation ohne Religion und öffentlichen Kultus bilden", sagte schon der alte Plutarch.

Wir betrachten darum die religiös-sittliche Bildung der Jugend als einen wichtigen Theil der Gesammtaufgabe der Volksschule, und schon die Elementarklasse hat mit der Lösung dieser Aufgabe zu beginnen.

Da aber gerade über diesen wichtigen Punkt der Jugendbildung die verschiedenartigsten Ansichten unter den pädagogischen Autoritäten obwalten, so scheint es zweckmäßig zu sein, wenn wir eine Reihe pädagogischer Größen mit ihren Ansichten und Aussprüchen über die religiös-sittliche Bildung der Jugend in chronologischer Folge vorführen, um daraus unsere eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen.

Wir beginnen mit dem Engländer Locke. Dieser will, dass man dem Kinde frühe einen richtigen Begriff von Gott, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, einpräge, von dem wir alles Gute empfangen,

der uns liebt, und dem wir alles zu verdanken haben. Dieß ist die erste Grundlage zur Tugend. Locke will das Herz des Kindes mit Liebe und Ehrfurcht gegen dieses höchste Wesen erfüllen; das ist für den Anfang genug, und eine weitere Erklärung nicht nötig. Man gewöhne die Kinder alle Abend und Morgen, Gott, als ihrem Schöpfer, Beschützer und Wohlthäter, in faslichen und kurzen Gebeten ihre Verehrung zu bezeigen, so wie es ihrer Fähigkeit und ihrem Alter angemessen ist. Locke ist entschieden dagegen, dass man mit Kindern weiter über den „Begriff“ Gott rede, und meint, dass es wohlgethan wäre, wenn die Menschen ihre Neugier nicht auf die Erforschung eines Wesens richteten, das alle Geschöpfe für unbegreiflich erkennen müßen; denn Viele, deren Denkkraft weder stark noch aufgehellt genug ist, um das zu unterscheiden, was außer- oder innerhalb unseres Erkenntnisvermögens liegt, stürzen sich durch solche Grübeleien in Aberglauben oder Unglauben. Entweder stellen sie sich Gott als ein ihnen selbst ähnliches Wesen vor, oder sie glauben an gar keinen, weil sie außer dem Menschen kein anderes Wesen begreifen können. Die frühzeitige Gewöhnung der Kinder an das Gebet wird ihre Religionsempfindung, Erkenntnis und Tugend kräftiger befördern, als alle metaphysische Untersuchungen über jenes unerforschliche Wesen.

Rousseau ist ganz entgegengesetzter Ansicht. Nach seiner Meinung soll man dem Menschen vor dem 18. Jahre nichts von Gott sagen. Die Religionslehre, welche der Erzieher gibt, soll sich auf die natürliche Religion beschränken. — In ihren sittlichen Handlungen will Rousseau die Kinder durch ihrem Alter entsprechende Vernunftgründe bestimmen lassen.

Nach Basedow soll die Religion der Jugend nur in der höchsten Einfalt und ohne alle Rücksicht auf Sekten und Parteien gelehrt werden; er ist für eine allgemeine Religion in der Schule.

Pestalozzi behauptet, „die Religion ist die Quelle aller Sittlichkeit“. Mit trefflichen Worten schildert er die Entfaltung des religiösen Keimes im Kinde. Aus dem natürlichen Verhältnisse des Kindes zur Mutter entsprießen die Gefühle der Liebe und des Vertrauens, des Dankes, des Gehorsams. Diese Gefühle sind das Wesen des religiösen Keimes; sie entfalten die ersten Keime des Gewissens. „Sobald das Kind sich selbst zu fühlen beginnt, regt sich das erste leise Ahnen: ich bedarf der Mutter nicht mehr. Diese lieset den Gedanken in seinen Augen; sie drückt ihr Geliebtes fester ans Herz und sagt ihm: Kind, es ist ein Gott, der dich schützt, wenn ich dich nicht zu schützen vermag, er dir Freude bereitet, wenn dich es nicht

kann; dann wallet im Busen des Kindes eine Glaubensneigung, die es über sich selbst erhebt, es freut sich des Namens seines Gottes, wie die Mutter ihn spricht. Die Gefühle der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, die an ihrer Brust sich entfaltet haben, erweitern sich nun und umfassen Gott, wie den Vater, Gott, wie die Mutter.

Das Kind, das an das Auge Gottes nun glaubt, wie an das Auge der Mutter, thut um Gottes willen recht, wie bisher um der Mutter willen.

Kant beantwortet die Frage, ob es thunlich sei, den Kindern **frühe** Religionsbegriffe beizubringen? folgendermaßen: „Wenn die Kinder keine Handlungen und Berehrungen des höchsten Wesens mit ansähen und nicht einmal den Namen Gottes höreten, wäre es angemessen, sie erst auf die Zwecke und auf das, was dem Menschen ziemt, zu führen, ihre Beurtheilungskraft zu schärfen, sie von der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntnis des Weltgebäudes hinzuzufügen, und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers, ihnen zu eröffnen. Weil dieß aber nach unserer jetzigen Lage nicht möglich ist, so würde, wenn man ihnen erst spät von Gott etwas beibringen wollte, sie ihn aber doch nennen hören und sogenannte Diensterweisungen gegen ihn mit ansehen, dieses entweder Gleichgiltigkeit oder verkehrte Begriffe bei ihnen hervorbringen. Da nun zu besorgen ist, dass sich diese in die Fantasie der Kinder einnisten möchten: so muß man, um sie zu vermeiden, ihnen frühe Religionsbegriffe beizubringen suchen. Doch muß dieß nicht Gedächtniswerk, bloße Nachahmung und alleiniges Affenwerk sein, sondern der Weg, den man wählt, muß immer der Natur angemessen sein. **Zuvörderst muß man alles der Natur, nachher diese selbst aber Gott zuschreiben.**“ Den Begriff „Gott“ will Kant hierauf analog dem des Vaters deutlich machen, unter dessen Pflege wir stehen.

Ueber die **moralische Bildung** sagt Kant unter anderem: Kinder werden verzogen, wenn man ihren Willen immer erfüllt, und ganz falsch erzogen, wenn man ihren Wünschen und ihrem Willen gerade entgegen handelt. Ist bei dem Kinde natürliche Anlage zu Eigensinn vorhanden, so ist es am besten, in der Art zu verfahren, dass, wenn es uns nichts zu Gefallen thut, wir ihm auch nichts zu Gefallen thun. „Sklavische Brechung des Willens bringt eine sklavische Denkungsart, natürlicher Widerstand dagegen Lenksamkeit zu Wege.“ Ferner soll das Kind gewöhnt werden, Gutes nicht um Lohnes willen zu thun, Böses nicht der Strafe wegen zu lassen. — **Die erste**

Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. — Keine Uebertretung des Schulgesetzes darf ungestraft hingehen, obwol die Strafe immer der Uebertretung angemessen sein muß. — Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam, ferner Wahrhaftigkeit, Geselligkeit, Offenherzigkeit. — Man muß den Kindern die zu erfüllenden Pflichten so viel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen. Die Pflichten, welche sie gegen sich und andere zu erfüllen haben, müßen aus der Natur der Seele gezogen werden. Vor allem soll man das Kind die Würde erkennen lassen, die den Menschen vor andern Geschöpfen adelt, und daſs es sich unter diese Würde erniedrigt; z. B. durch Unreinlichkeit, Lüge u. a.

Sailer bemerkt über die religiös-sittliche Bildung: „Ohne Pflege des religiösen Gefühles kann keine moralische Bildung gedeihen. Daſs man gestritten hat, ob man Kindern Religion beibringen soll und wie frühe das zu geschehen hat, war nicht viel vernünftiger, als wenn man gestritten hätte, ob und wie frühe man dem sinnlichen Menschen Speisen darreichen solle. Der Streit kam daher, daſs man die drei Dinge: Religion als Gefühl, Religion als mehrentwickelter Begriff, Religion als gelehrtes Wissen, als Idee nicht gehörig unterschied. Dem Kinde soll Religion als Gefühl durch Ausdruck und Eindruck religiöser Gesinnungen beigebracht werden, sobald es einen Funken des erwachenden Vernunftgefühls verrathen hat. Dem Knaben soll Religion als Begriff der Lehre beigebracht, und das Gefühl der Religion mit höchster Treue gehütet, erweitert und mit gestärkt werden. Erst in den reiferen Jahren soll Religion als ein Wissen, als Idee in die Seele des Zöglings gelegt und das Gefühl mit demselben gestärkt werden."

Dinter befürchtet, gleich Kant, daſs bei langer Hinausschiebung des Religionsunterrichts leicht falsche Begriffe den wahren zuvorkommen könnten. Die ersten Religionsbegriffe des Kindes sollen nach Dinter praktisch und nicht widersinnig sein, wenn sie auch mangelhaft und sinnlich sind. Die Religion soll nicht bloß eine Sache der Empfindung, sondern auch des Verstandes und des Herzens sein. Der Religionsunterricht soll nicht der erste sein, womit die Schule beginnt; das Kind muß erst für denselben vorbereitet werden, und zwar durch Aufregung des Gefühls für Sittlichkeit und Gerechtigkeit. Dem Religionsunterricht gehen daher in der Unterklasse außer einem Theile der allgemeinen Verstandesübungen Gespräche über Pflichten,

deren Erfüllung im Kinderkreise liegt, voraus. Er selbst beschränkt sich auf ganz einfache Belehrungen über Gottes Eigenschaften, Schöpfung, Erhaltung, Fortdauer der Seele nach dem Tode. — Der Lehrer soll alle Gelegenheiten benutzen, die Religion ganz ins alltägliche Leben zu verweben und ihre Gefühle durch sinnliche Eindrücke zu verstärken (z. B. Gestirnter Himmel, Sonnenauf- und Untergang, Gewitter, Sterbefälle u. a.). Nichts kann auf die formale Bildung wirksamer sein, als ein gut ertheilter Religionsunterricht, er ergreift den ganzen Menschen. Wer ihn verdrängt, versündigt sich an der Nachwelt dreifältig; wer ihn schlecht behandelt, siebenfältig.

Arndt äußert sich über die religiösen Gebräuche: „Die Landesreligion, d. i. die Gebräuche und Weisen, die ein Land als Symbole angenommen hat, sich das Höchste zu versinnlichen, die Zeremonien, die als bürgerlicher Zusammenband der Gemeinschaft, als Erweckung der Andacht einer versammelten Gemeinde dienen, halten wir auch in Ehren, weil wir ihre Würde und Notwendigkeit begreifen. Nicht Religion selbst, sondern die Mittel zur Religiosität, zur Zucht, zur gemeinschaftlichen Freudigkeit auf dem Lebenswege, der oft so voll Dornen liegt, sind sie notwendig, weil nur das Große und Gemeinschaftliche die Menschen zur Andacht erhebt. Sie werden als sinnliche Zeichen des Uebersinnlichen immer notwendig bleiben, was auch schale Spötter und kalte Grübler darüber hohnlächeln mögen."

Niemeyer spricht sich über die Grundsätze der religiös-sittlichen Bildung folgendermaßen aus: „Sobald das Gewissen sich regt, lenke man das Gemüth von dem Sichtbaren auf das Unsichtbare, von der Liebe der Eltern zu Gott hin, der die Liebe ist. Man sage es in der ihrem Alter angemessenen Sprache, dass von ihm alles Gute komme, dass er nur die guten Menschen liebe" u. s. w. Gegen Rousseau's Ansicht, dass der Unterricht von Gott erst später eintreten und der Zögling in feierlicher Weise mit Gott bekannt gemacht werden solle, zitiert Niemeyer eine Stelle aus Jean Paul's „Levana", wie folgt: „Wenn Rousseau Gott, und folglich Religion, erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt, so kann er, große Seelen ausgenommen, nicht mehr religiöse Liebe und Begeisterung davon erwarten, als ein Pariser Vater kindliche, der seinem Sohne kaum früher erscheint, als bis dieser keinen Vater mehr braucht. Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der höchsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergisst?" Ferner wendet sich Niemeyer gegen die äußeren Förmlichkeiten Rousseau's bei Vorführung des Namens der

Gottheit; er sagt: „Was soll diese feierliche Bekanntmachung wirken? Der Eindruck wird stark sein; aber auch dauernd? Wer Jünglinge beobachtet hat, wird wissen, welche geringe Wirkung alles bloß Feierliche auf sie hat." — Erhalten und genährt wird das religiöse Gefühl nicht durch zu frühes wortreiches Vorpredigen; durch mechanisches Auswendiglernen von Formeln und Gebeten; durch Zwang zu religiösen Beschäftigungen; durch Begünstigungen eines frommen Geschwätzes, und eine Heuchelei solcher Empfindungen, welche in diesen Jahren noch nicht natürlich sind; durch allzufrühes Einführen in religiöse Versammlungen; durch Betenlassen, wo keine rechte Sammlung und Andacht zu erwarten ist. Dadurch stumpft man das Gefühl ab; man läßt sich von Kindern mit Worten abfinden, und nennt sie fromm. So lehrt man sie, auch Gott damit bezahlen zu wollen, dem doch nur die reine Gesinnung gefallen kann. Man darf sich nicht wundern, wenn bei so verkehrter Methode sehr oft die Kinder, welche am religiösesten erzogen zu sein scheinen, am irreligiösesten sind, und wenn solche nichts, gar nichts von der Religion fühlen, denen man von Kindesbeinen an gepredigt, oder die unter großem Beifall der Verwandten scheinbar aus dem Herzen gebetet haben. Uebrigens ist Niemeyer keineswegs gegen eine gewisse regelmäßige Gewöhnung; denn auch an Aeußerlichkeiten soll die innere Religiosität hervortreten. Selbst äußere Gebräuche in der kirchlichen Gemeinschaft, welche eben durch das Gesellige so sehr geeignet sind, zur Andacht zu erheben, müßen der Jugend frühe als etwas Ehrwürdiges und Wohlthätiges erscheinen. Nur die Ueberladung und das Erzwungene, wie alles, was zur Heuchelei Gelegenheit gibt, ist verderblich und zerstört oft den Keim der echten Frömmigkeit. — Zur sittlichen Bildung des Kindes empfiehlt Niemeyer: Erhaltung des Frohsinns; Beschäftigung; Nährung des Gefühls der Freiheit; Vertrauen; gute Beispiele. „Je mehr sich Kinder frei glauben, desto früher entwickelt sich in ihnen ein sittlicher Charakter. Durch unaufhörliche Sittenvorschriften läßt sich nur scheinbare Moralität zustande bringen, aber keine wirkliche. Beweist man den Kindern Vertrauen, so werden sie sich selbst vertrauen lernen, da im Gegentheil Mistrauen nicht bloß verstimmt, sondern auch muthlos macht. — Man sei im Verbieten sparsam; manches würde weder in den Gedanken, noch in den Willen der Kinder kommen, wenn sie nicht durch ein Gebot darauf aufmerksam gemacht würden."

Vierthaler betrachtet die Religion als die stärkste Triebfeder der Moralität. „Wenn zu jenem dunklen Gefühle, das uns lehrt, was

Recht und Unrecht ist, und uns antreibt, das zu thun, was Pflicht ist, auch noch die große Sanktion: „So will es Gott!" hinzukommt, so ermannt sich selbst der schwache Mensch und der störrige beugt sich. Da gehen Kenntnisse in Gesinnungen, Gesinnungen in Handlungen über. Man führe darum frühe die Kinder zu dieser herrlichen Quelle der Sittlichkeit hin. Wenn man dem Kinde die Wahrheiten der Religion aus dem Grunde vorenthalten will, weil sie dieselben noch nicht überdenken und prüfen können, so fürchte ich, es dürfe gar nie eine Zeit kommen, da sie ihm vorgetragen werden könnten."

Jean Paul entwickelt in seiner „Levana" folgende Ansichten: „Gegen die Zukunft ist das Kind mit einem Gegengewichte dreier Kräfte auszurüsten wider die Entkräftungen des Willens, der Liebe, der Religion. Kraft und Liebe sind zwei Gegensätze des innern Menschen; aber Religion ist die göttliche Gleichsetzung beider, und der Mensch im Menschen. Was ist nun Religion? — Spricht die Antwort betend aus: Der Glaube an Gott, denn sie ist nicht nur der Sinn für das Ueberirdische und Heilige und der Glaube ans Unsichtbare, sondern die Ahnungen dessen, ohne welchen kein Reich des Unfaslichen und Ueberirdischen, kurz, kein zweites All nur denkbar wäre. Tilgt Gott aus der Brust, so ist alles, was über und hinter der Erde liegt, nur eine wiederholende Vergrößerung derselben; das Ueberirdische wäre nur eine höhere Zahlenstufe des Mechanismus, und folglich ein Irdisches." Herder beweiset, dass alle Völker von der Religion Sprache, Schrift und jede früheste Bildung überkommen haben; aber beweiset er damit nicht noch etwas? Nämlich dieses, dass in den Völkern, wie folglich im Menschen, das Ideal älter ist als die Wirklichkeit? — dass also dem Kinde das Höchste näher liege als das Niedrigste? u. s. w. Jean Paul nennt ferner das Erhabene die Tempelstufe zur Religion gleichwie die Sterne zur Unermesslichkeit; darum sollen auch große Naturerscheinungen, Sturm, Donner, Sternenhimmel u. dgl. zum Hinweis auf Gott benutzt werden. — Mit den Kindergebeten will er sehr sparsam umgehen; er meint, ein Bettag und ein Religionstag sollten für die Kinder etwas Seltenes sein. —

Nach Denzel ist die Religion das beste Mittel, den moralischen Sinn zu beleben; denn „Sittlichkeit und Religion sind und bleiben eins". Nur mit ihrer Hilfe kann dem schwachen Menschen der Sieg über das Böse gelingen, nur der Glaube ist es, der die Welt überwindet. — Ueber die ersten Regungen der religiösen Triebe im Kinde äußert sich Denzel im gleichen Sinne, wie Pestalozzi. Ueber die Art und Weise, wie Erziehung und Unterricht dabei einzuwirken haben, spricht er: „Da das

Suchen, Fühlen und Finden Gottes ein Hauptmerkmal des religiösen Sinnes ist, so lege man es bei Kindern auf keine weitläufigen Beweise für Gottes Dasein an, sondern lasse das Kind auf jedes Gotteswort, das ihm aus der Natur, aus dem Menschenleben, aus der Geschichte der Vorwelt und der Mitwelt, aus seinen eigenen Erlebnissen entgegentönt, sorgfältig achten." — Das erste Mittel zur Belebung des religiösen Gefühls ist das Gebet; ein wichtiges Belebungsmittel desselben ist der Gesang. — Den ersten Religionsunterricht will Denzel mit dem Anschauungsunterricht verbunden haben. „Was will man denn auch anders mit den Tausenden von zweckmäßigen und unzweckmäßigen moralischen Erzählungen für Kinder, welche man in allen Fibeln findet? Was anders, als aus einem fingierten kindlichen Leben und seinen Verirrungen gewisse sittliche Wahrheiten entwickeln, die das Kind zur Richtschnur seines eigenen Verhaltens herausfinden soll? Sollte es nicht zweckmäßiger sein, solche Erzählungen an die Betrachtung des Lebens selbst und seiner Verhältnisse anzureihen und dem Kinde zu zeigen, wie Religion und Sittlichkeit die notwendige Bedingung des menschlichen Lebens sei?" — Für die sittliche Bildung des Kindes empfiehlt Denzel, dass man erstens den sittlichen Sinn des Zöglings zweckmäßig anrege und belebe, zweitens durch frühe Angewöhnungen und durch jedes zweckmäßige Stärkungsmittel des Willens ihm die Ausübung des Guten und den Sieg über das Böse erleichtere. — Es gibt gewisse Grundtugenden, welche die Bedingung alles moralischen Aufstrebens und aller sittlichen Wirksamkeit sind; Fertigkeiten, welche früher erworben werden müßen, als sie der moralische Sinn freithätig erzeugen kann. Solche Tugenden sind: Gehorsam (nicht ein blinder und sklavischer, sondern ein aus Liebe und Achtung entquellender), Aufmerksamkeit, beharrliche Thätigkeit, Ordnung und Pünktlichkeit, Wohlanständigkeit, Reinlichkeit und Schamhaftigkeit, Offenheit, Dienstfertigkeit. Diese Angewöhnungen sind zwar eigentlich noch nicht selbst Tugenden; aber sie bereiten den Zustand des Gemüthes vor, in welchem die moralische Kraft sich frei und ohne eine zurückdrängende Hemmung entwickeln und ausbreiten kann.

Schleiermacher verlegt den Schwerpunkt der religiösen Bildung in die Familie; er stützt sich auf die Thatsache, dass, wenn in den Familien der religiöse Geist schwach ist, sich auch in der Jugend wenig die religiöse Gesinnung entwickelt. Wenn aber die öffentlichen Anstalten zugleich Erziehungsanstalten sind, dann müßen sie auch hierin die Stelle der Familie vertreten und zur Erregung und Entwickelung des religiösen Princips in dem Grunde und in der Art

beitragen, wie das in der Familie der Fall ist. — Der eigentliche Religionsunterricht könnte in der Schule ganz erspart werden. —

Heusinger steht hinsichtlich der religiös-sittlichen Bildung ganz auf dem Boden Rousseau's. Er sagt unter anderem: „Der Unterricht in der Lehre von den Pflichten ist das wirksamste Mittel, Kindern die Erfüllung von Pflichten lästig zu machen und ihre ganze Denkungsart gegen die Vorstellungen davon zu empören. Noch weit unverständlicher ist ihnen jeder Unterricht in der Religion, er sei aus dem Katechismus oder aus der Betrachtung der Dinge in der Natur hergenommen."

Demeter betrachtet den Gehorsam als die Grundlage aller sittlichen Erziehung. „Nichts ist für den Zögling gefährlicher, als wenn man ihn zur Zeit seiner zügellosen Begierden ohne alle Einschränkung dem bloßen Spiele seiner Sinnlichkeit überläßt. Woher soll ein Sieg über sich selbst errungen werden? Woher soll die nötige Selbständigkeit ihre gehörige Richtung und Stärke erhalten, die Macht der Leidenschaften niederzuschlagen?" . . . „Wem in der Jugend der Wille nicht gebrochen wird, dem muß im Alter das Herz brechen! — Der Gehorsam ist der Anfang jeder, auch bürgerlichen Tugend, weil jede Tugend von dem Verzicht auf Willkür, Eigenmacht und Eigensinn ausgeht."

Einen besonderen Nachdruck legt Demeter auf die Weckung und Ausbildung des Gewissens. Hierzu seien vorzugsweise nahe Vorfälle zu benutzen. Der Jüngling, der z. B. gestern starb, hat sich durch einen einzigen Trunk um das Leben gebracht; der Bettler, den man so eben ins Gefängnis brachte, ist ein junger Müßiggänger gewesen; der unglückliche Verbrecher, der den Tod durch Henkershand erleiden mußte, hat seine Diebereien mit wenigen Aepfeln angefangen; u. s. w. — Das geweckte Gewissen ist in steter Wachsamkeit zu halten, besonders bei wirklichen Fehlern der Kinder. Das Beispiel des Lehrers ist ein wichtiges Mittel zur Nachahmung schöner Tugend.

Ueber die religiöse Bildung spricht sich Demeter sehr schön aus: „Es ist ein großer Unterschied zwischen der religiösen Erkenntnis und dem religiösen Gefühle. Jene hat ihre Wohnung im Kopfe, dieses im Herzen. Man kann auch sehr seichte und geringe Kenntnisse besitzen, und doch leben im Glauben, in der Hoffnung und in der Liebe. Die erste Entwickelung dieses Gefühls gehört der väterlichen Hauserziehung an. Der Lehrer unterhält es, wenn er von Vater- und Mutterliebe und den kindlichen Pflichten gegen dieselben ausgeht,

bis zu Gott und seiner Liebe aufsteigt und unser Verhältnis gegen ihn, also Gegenliebe, Dankbarkeit, Gehorsam und Zutrauen ableitet; wenn er aus den Werken der Schöpfung die unendliche Allmacht, Weisheit und Güte Gottes folgert; seine Schüler recht sittlich erhält. Nur in dem Boden der Sittlichkeit gedeiht das Religiöse.

Friedrich Fröbel will den Keim zur religiösen Ausbildung schon in der zartesten Kindheit gepflegt wissen. Die Religion ist ein nie schwankender Halt in den Stürmen des Lebens. Wird die Religiosität im Kinde nicht schon von frühe auf gepflegt, so wird sie sich später nur höchst schwer zum vollen kräftigen Leben erheben. — Religionsunterricht setzt immer schon in einer gewissen Beziehung Religion voraus. „Dieß sollten die leichtsinnigen Eltern bedenken, die ihr Kind bis zur Schülerstufe heranwachsen lassen, ohne dem Religiösen seines Gemüths die leiseste Nahrung zu geben." — Für die Schule empfiehlt Fröbel den Unterricht in der christlichen Religion.

Beneke spricht sich entschieden dahin aus, dass man schon in früher Kindheit mit der religiösen Bildung beginnen soll. Der Grund, die Religionssätze seien dem Kinde vor dem 12. bis 14. Jahre durchaus unverständlich, lässt sich leicht beseitigen. Das Ahnungsvolle, Unerforschliche und Unbegreifliche ist überhaupt von der Religion nicht zu trennen; deshalb wird der Mensch eine klare Einsicht in die Gegenstände der Religion auch in späterer Zeit nicht erhalten, und so müßte, wenn wir vom Standpunkte des Verstehens ausgehen wollten, das Religiöse immer fern bleiben. Die Mittheilung alles dessen auf dem religiösen Gebiete, was dem Gefühle des Kindes nahe gebracht werden kann, hat, wie kein Bedenken, so auch keine Schwierigkeit. Die Vorstellungen von Gott als einem liebenden Vater, welcher beständig für seine Kinder sorgt, von einem Fortleben der Seele nach dem Tode liegen den Kindern so nahe, dass wir ihre Aneignung in denselben leicht vermitteln können. Desto vorsichtiger soll man aber in Hinsicht alles dessen sein, was für das Gefühl des Kindes noch unerreichbar ist, weil sich sonst falsche Ansichten und Vorurtheile für das ganze Leben einprägen. Dergleichen Vorstellungen (wie z. B. Christi Aufopferung für das moralische Heil der Welt) theile man dem Kinde erst später mit, und suche die erforderliche Innigkeit dafür durch diejenigen Gegenstände anzuregen, welche für sie als die elementarischen zu betrachten sind; z. B. für die Lehre von der Aufopferung Christi durch kleinere oder größere Aufopferungen des Kindes für andere, wozu man es von früh auf anleitet.

Das Positive in den verschiedenen Religionsformen soll nach Beneke während der früheren Jugend fern gehalten werden; die Gegensätze gegen andere Religionsformen soll man in keiner Art vor dem Kinde hervorheben. Aber alle religiösen Vorstellungen sollen im Kinde positive, d. i. von andern überlieferte sein. Beneke will also den Religionsunterricht nicht künstlich, sondern einfach und natürlich ertheilt wissen; die Religion soll nach ihm nicht als rationeller Gegenstand, sondern als Glaubenssache behandelt werden.

Die sittliche Bildung stützt Beneke ganz auf sein bekanntes psychologisches System. Seine trefflichen Darstellungen über das Wesen der Sittlichkeit und die Bildung derselben im Kinde gipfeln in dem Satze:

Förderung der höheren, beschränkende Zucht der niederen Neigungen.

Milde empfiehlt zur Kultur der moralischen Gefühle, dass man durch lebhafte, anschauliche Erzählungen einzelner Handlungen, durch Schilderung einzelner Gesinnungen, die dem Gesichtskreis des Kindes angemessen sind, auf das Gefühl zu wirken suche. Man zeige dem Kinde die Tugend von der schönen, beseligenden Seite, damit es dieselbe lieb gewinne. Wenn man die Tugend stets im finsteren Gewande als eine Feindin des Frohsinns schildert, wenn man die Pflichten als willkürliche Gebote und lästige Fesseln darstellt: so kann Achtung und Liebe in dem Herzen der Zöglinge nicht gedeihen. Sehr viel vermag das Beispiel der das Kind umgebenden Personen zur Belebung des moralischen Gefühls.

Das religiöse Gefühl ist sowol für die Moralität, als für die Beruhigung der Menschen von großer Wichtigkeit. Es ist wahr, auch dieses so wichtige Gefühl kann ausarten; es ist wahr, Religion soll nicht bloß eine Sache der Empfindung sein; aber daraus folgt noch keineswegs, dass man die Anlagen zu diesen Gefühlen verwarlosen oder ersticken dürfe. Die Erregung derselben soll im Gegentheil schon frühe geschehen. Nur hüte man sich vor den Ausartungen der religiösen Gefühle. Sklavische Gottesfurcht, quälende Gewissensängstlichkeit, religiöse Schwärmerei sind auch Gefühle; aber wer kann dieselben billigen? Auch die richtigsten Vorstellungen verlieren ihre Kraft, wenn sie übertrieben dargestellt werden oder oft zur Unzeit geschehen. Das ewige Predigen, die erzwungenen Mediationen und Gebete können das Gefühl bei der Jugend abstumpfen, aber nicht erregen. Bei vielen Kindern wird diese schöne Anlage dadurch zerstört, dass dieselben unverständliche Formeln ihrem Gedächtnisse einzuprägen, oder

mechanischen Uebungen, für die sie keinen Sinn haben, beizuwohnen gezwungen werden. Endlich ist das Befehlen, Loben, Lohnen, Tadeln und Strafen der Entwickelung religiöser Gefühle nachtheilig. Durch diese Mittel kann man Aeußerungen, aber keineswegs Gefühle erzeugen, Pharisäer, aber nicht religiös gesinnte Menschen bilden.

Die Religion soll eine Sache des Verstandes, des Herzens und des Lebens sein.

Waitz betont vorzüglich die günstigere Wirkung der Schule auf die sittliche Bildung der Jugend im Vergleiche zur häuslichen Erziehung. „Zuerst bringt die Schule durch die Gemeinschaft des Lebens und der Thätigkeiten in die Zöglinge eine Regsamkeit und Wärme, welche die Lust zur Arbeit sicherer weckt, spornt und erhält, als ohne sie durch irgend ein künstliches Mittel möglich ist. Die Schulkameraden sind untereinander durch eine Menge ständiger, gemeinschaftlicher Interessen verbunden. Die Schulerfahrungen gehören zu den wichtigsten des Lebens. Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenden Blick in das wirkliche Leben thun; die Welt beginnt sich ihm aufzuschließen, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksicht nehmen, wie es im Hause gewöhnlich der Fall ist. Die kameradschaftlichen Verhältnisse, welche in der Schule sich bilden, dienen nicht selten als Correktiv mancher hauptsächlich geselliger Fehler, deren Entstehung vom häuslichen Leben begünstigt wurden. So werden Trotz und Eigensinn leichter durch die Mitschüler, als selbst durch Eltern und Lehrer gebessert, da jene dem, der sich absondert und unverträglich zeigt, nichts entgegensetzen, als einfache Rücksichtslosigkeit; sie bekümmern sich nicht um ihn und sehen ihn deshalb nach kurzer Zeit durch seine geselligen Bedürfnisse wieder zu sich zurückgekehrt. Eitelkeit und Einbildung bleiben ebenfalls unbeachtet, oder sind genötigt, sich vor dem Spotte beschämt zurückzuziehen und zu verbergen. Die Kraft findet ihren Meister und wird dadurch vor Selbstüberhebung bewart; die Ungeschicklichkeit wird verlacht und dadurch zu Aufmerksamkeit und Anstrengung genötigt. Die Trägheit wird gespornt, die Verweichlichung gezwungen, sich zu verleugnen, die Schüchternheit ermuthigt, sich hervorzuwagen. —

Die Schule bildet die richtige Uebergangsstufe vom häuslichen zum öffentlichen Leben. Das Kind fühlt sich in ihr als ein Glied eines größeren Ganzen und verwächst mit diesem. Für den sittlichen Charakter des Kindes wirkt schon sein Verhältnis zum Lehrer vortheilhaft bildend. Schwer ist freilich die

ewig rüstige Energie des Lehrers, die grenzenlose Geduld und die immer theilnehmende freundliche Liebe, deren er bedarf, um zwischen ihm und seinen Schülern das richtige Verhältnis herzustellen und festzuhalten; aber gerade diese Tugenden eines guten Lehrers sind es, die als lebendiges Beispiel den Schülern vor Augen gestellt, den tiefsten Einfluss auf sie ausüben. Man täusche sich darüber nicht: nur die aufopfernde Hingabe an die sittliche Lebensaufgabe vermag einen ähnlichen sittlichen Sinn in der Jugend zu wecken. Daher muß das Interesse des Lehrers ganz in seinem Berufe aufgehen. — —

Waitz betrachtet die Religion als im Wesen des Menschen begründet. Sie darf ihre Wirksamkeit nicht erst gegen das Ende der Erziehung beginnen. Obgleich dem Kinde das religiöse Bedürfnis abgeht, so soll doch der Kinderzeit die Religion nicht fremd bleiben, denn nur was in dieser gepflanzt wird, kann zu einer umfassenden Gemüthskraft allmählich heranwachsen. — Der Religionsunterricht habe weit mehr den Charakter eines erbauenden, als den eines dogmatischen Vortrages. — Die biblischen Geschichten würdigt Waitz in vollster Weise; er äußert sich darüber: „Vor dem Wunderbaren, das sich so vielfach in den biblischen Erzählungen findet, hat man sich nicht zu scheuen. Es ist sogar wichtig, diese Wunder, die großentheils eine tiefere ethische Bedeutung haben, und die Macht des Geistes über die Natur symbolisieren, festzuhalten, weil gerade durch sie das Gefühl der wesentlichen Verschiedenheit zwischen dem Gebiete des religiösen Glaubens und dem des Wissens begründet und befestigt wird. —

Hey beantwortet die Frage: Sollen Kinder von 4 bis 7 Jahren schon von Gott und göttlichen Dingen hören? wie folgt: „O, hier laßt euch von Niemand irre machen. Die Hand aufs Herz! Was hierin dem kindlichen Verstande unbegreiflich ist, es bleibt auf immer auch für den unsrigen, eben weil es überirdisch ist. Wir müßen es glauben. Laßt denn eure Kinder mit euch glauben, bald an das glauben, was einst der Trost und die Kraft ihres Lebens sein soll. Sie nehmen ja täglich einzig auf euer Wort hundert Dinge hin, von jeder Art, die ihr ihnen noch nicht erklären könnt und wollt!"

Dr. Dittes bringt in seinem Buche „Religion und religiöse Menschenbildung" die Frage: „Sind wir überhaupt berechtigt, das Kind religiös zu bilden?" — Darauf antwortet er: „Diese Frage pflegt man sich in der Regel gar nicht erst vorzulegen."

Man beantwortet sie meist stillschweigend mit „Ja!" Allein der

Erzieher muß sich durchweg bewußt werden, was er thut und warum er es thut. Auch fehlt es nicht an Leuten, die da meinen, man dürfe aus den Kindern machen, was beliebt wird; man dürfe sie willkürlich abrichten und sie zu einer ihnen angewiesenen Stellung „brauchbar" machen. Und endlich wird, wenn auch selten behauptet, es sei jede Bestrebung, den Menschen zur Religion anzuleiten, Unsinn und Verkehrtheit, ein Unglück für die Welt.

Dem gegenüber ist Folgendes zu bedenken. Der Mensch ist durch seine Uranlagen, Lebensverhältnisse und die in ihm liegenden Bildungsgesetze befähigt und bestimmt, zu Erkenntnissen und Geschicklichkeiten, zur Moralität, zu ästhetischen Entwickelungen und zur Religion zu gelangen. Und da ist von entschiedener Wichtigkeit der Satz, dass in jedem gesund geborenen Menschenkind die Prädetermination zur Religion liegt. Wäre dieß nicht der Fall, so hätte allerdings kein Erzieher und Lehrer das Recht, den Gottgedanken in seinem Zöglinge zu entwickeln. Es gibt freilich Leute, welche sich zeitweilig geberden und äußern, als sei die Nichtexistenz Gottes ebenso bestimmt zu beweisen, wie eine mathematische Formel; sie rühmen sich, vom Glauben endlich ganz losgekommen zu sein und die „rechte Freiheit" erlangt zu haben; sie behaupten, die Religion sei nur etwas Gemachtes, oder ein Traum unreifer Menschen, in deren Natur aber keineswegs begründet, und sie müße demnach planmäßig und sorgfältig vom Kinde fern gehalten werden. Aber mit dergleichen Albernheiten haben wir uns an dieser Stelle nicht weiter zu befassen. Für uns steht fest, daß der Glaube an die übersinnliche Welt in der menschlichen Natur prädeterminiert ist.

In den drei ersten Jahren des Zöglings wird von specifisch religiöser Erziehung nicht die Rede sein können, und auch dann noch kann dieselbe nur allmählich beginnen und nur kleine Schritte thun. Man belausche nur aufmerksam die Natur des Kindes, und man wird wohl merken, wann sich in ihm Anknüpfungspunkte für bildende, fördernde, entwickelnde Thätigkeit finden. —

Kann also der Erzieher auf kleine Kinder noch nicht positiv und direkt religiös bildend wirken: so kann er sie doch behüten vor Misbildungen, die der Religion die Bahn, den Eingang vertreten —, und vorbereiten für die Erfassung des Uebersinnlichen. Rohheiten, Unarten, Gemeinheiten in Wort und That darf man im Kinde nicht aufkommen lassen und nicht dulden: die Religion ist ihrem Wesen nach rein und verträgt sich nur mit dem Reinen. Fällt der gute Same auf einen schlechten Boden, so bringt er keine Frucht; unter Unkraut

deren Erfüllung im Kinderkreise liegt, voraus. Er selbst beschränkt sich auf ganz einfache Belehrungen über Gottes Eigenschaften, Schöpfung, Erhaltung, Fortdauer der Seele nach dem Tode. — Der Lehrer soll alle Gelegenheiten benutzen, die Religion ganz ins alltägliche Leben zu verweben und ihre Gefühle durch sinnliche Eindrücke zu verstärken (z. B. Gestirnter Himmel, Sonnenauf- und Untergang, Gewitter, Sterbefälle u. a.). Nichts kann auf die formale Bildung wirksamer sein, als ein gut ertheilter Religionsunterricht, er ergreift den ganzen Menschen. Wer ihn verdrängt, versündigt sich an der Nachwelt dreifältig; wer ihn schlecht behandelt, siebenfältig.

Arndt äußert sich über die religiösen Gebräuche: „Die Landesreligion, d. i. die Gebräuche und Weisen, die ein Land als Symbole angenommen hat, sich das Höchste zu versinnlichen, die Zeremonien, die als bürgerlicher Zusammenband der Gemeinschaft, als Erweckung der Andacht einer versammelten Gemeinde dienen, halten wir auch in Ehren, weil wir ihre Würde und Notwendigkeit begreifen. Nicht Religion selbst, sondern die Mittel zur Religiosität, zur Zucht, zur gemeinschaftlichen Freudigkeit auf dem Lebenswege, der oft so voll Dornen liegt, sind sie notwendig, weil nur das Große und Gemeinschaftliche die Menschen zur Andacht erhebt. Sie werden als sinnliche Zeichen des Uebersinnlichen immer notwendig bleiben, was auch schale Spötter und kalte Grübler darüber hohnlächeln mögen."

Niemeyer spricht sich über die Grundsätze der religiös-sittlichen Bildung folgendermaßen aus: „Sobald das Gewissen sich regt, lenke man das Gemüth von dem Sichtbaren auf das Unsichtbare, von der Liebe der Eltern zu Gott hin, der die Liebe ist. Man sage es in der ihrem Alter angemessenen Sprache, dass von ihm alles Gute komme, dass er nur die guten Menschen liebe" u. s. w. Gegen Rousseau's Ansicht, dass der Unterricht von Gott erst später eintreten und der Zögling in feierlicher Weise mit Gott bekannt gemacht werden solle, zitiert Niemeyer eine Stelle aus Jean Paul's „Levana", wie folgt: „Wenn Rousseau Gott, und folglich Religion, erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt, so kann er, große Seelen ausgenommen, nicht mehr religiöse Liebe und Begeisterung davon erwarten, als ein Pariser Vater kindliche, der seinem Sohne kaum früher erscheint, als bis dieser keinen Vater mehr braucht. Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der höchsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergisst?" Ferner wendet sich Niemeyer gegen die äußeren Förmlichkeiten Rousseau's bei Vorführung des Namens der

Gottheit; er sagt: „Was soll diese feierliche Bekanntmachung wirken? Der Eindruck wird stark sein; aber auch dauernd? Wer Jünglinge beobachtet hat, wird wissen, welche geringe Wirkung alles bloß Feierliche auf sie hat.“ — Erhalten und genährt wird das religiöse Gefühl nicht durch zu frühes wortreiches Vorpredigen; durch mechanisches Auswendiglernen von Formeln und Gebeten; durch Zwang zu religiösen Beschäftigungen; durch Begünstigungen eines frommen Geschwätzes, und eine Heuchelei solcher Empfindungen, welche in diesen Jahren noch nicht natürlich sind; durch allzufrühes Einführen in religiöse Versammlungen; durch Betenlassen, wo keine rechte Sammlung und Andacht zu erwarten ist. Dadurch stumpft man das Gefühl ab; man läßt sich von Kindern mit Worten abfinden, und nennt sie fromm. So lehrt man sie, auch Gott damit bezahlen zu wollen, dem doch nur die reine Gesinnung gefallen kann. Man darf sich nicht wundern, wenn bei so verkehrter Methode sehr oft die Kinder, welche am religiösesten erzogen zu sein scheinen, am irreligiösesten sind, und wenn solche nichts, gar nichts von der Religion fühlen, denen man von Kindesbeinen an gepredigt, oder die unter großem Beifall der Verwandten scheinbar aus dem Herzen gebetet haben. Uebrigens ist Niemeyer keineswegs gegen eine gewisse regelmäßige Gewöhnung; denn auch an Aeußerlichkeiten soll die innere Religiosität hervortreten. Selbst äußere Gebräuche in der kirchlichen Gemeinschaft, welche eben durch das Gesellige so sehr geeignet sind, zur Andacht zu erheben, müßen der Jugend frühe als etwas Ehrwürdiges und Wohlthätiges erscheinen. Nur die Ueberladung und das Erzwungene, wie alles, was zur Heuchelei Gelegenheit gibt, ist verderblich und zerstört oft den Keim der echten Frömmigkeit. — Zur sittlichen Bildung des Kindes empfiehlt Niemeyer: Erhaltung des Frohsinns; Beschäftigung; Nährung des Gefühls der Freiheit; Vertrauen; gute Beispiele. „Je mehr sich Kinder frei glauben, desto früher entwickelt sich in ihnen ein sittlicher Charakter. Durch unaufhörliche Sittenvorschriften läßt sich nur scheinbare Moralität zustande bringen, aber keine wirkliche. Beweist man den Kindern Vertrauen, so werden sie sich selbst vertrauen lernen, da im Gegentheil Mistrauen nicht bloß verstimmt, sondern auch muthlos macht. — Man sei im Verbieten sparsam; manches würde weder in den Gedanken, noch in den Willen der Kinder kommen, wenn sie nicht durch ein Gebot darauf aufmerksam gemacht würden.“

Vierthaler betrachtet die Religion als die stärkste Triebfeder der Moralität. „Wenn zu jenem dunklen Gefühle, das uns lehrt, was

Wir haben hier eine ganze Reihe von Aussprüchen und Ansichten über die religiös-sittliche Bildung der Jugend vor uns. Es wurden durchwegs Namen von gutem Klang, Männer von einflussreicher Bedeutung auf das Schulwesen, von ehrlichem Charakter und offener Ueberzeugungstreue ausgewählt, und zwar so, dass wir in den vorausgehenden Blättern die verschiedenartigsten Ansichten über unser Thema kennen lernten. Wir haben nun zu vergleichen und zu prüfen.

Dass überhaupt die religiös-sittliche Bildung schon in der Elementarklasse eine entsprechende Berücksichtigung erheischt, wird nach allem dem Vernommenen wol keine Frage mehr sein können. Die vereinzelten Stimmen, welche für Hinausschiebung aller religiösen Entwickelung bis zum reiferen Alter sich geltend machten, wurden von vielen andern Männern, selbst von den freisinnigsten, auf eine so schlagende Weise widerlegt, dass wir füglich kein Wort darüber zu verlieren brauchen. Mit Recht betonen alle besseren Schulgesetze die religiös-sittliche Bildung der Jugend in erster Reihe.

2. Auf welche Weise hat nun die Elementarklasse der religiös-sittlichen Bildung der Kleinen Rechnung zu tragen?

Die Schule hat, wie überall, so auch hier, an das Vorgefundene anzuknüpfen und auf dieses weiter zu bauen. Sie hat besonders da helfend und berichtigend einzugreifen, wo ein Kind das Unglück hatte, in einer Familie aufzuwachsen, wo es allen andern Eindrücken, nur nicht solchen ausgesetzt war, die auf sein Inneres veredelnd einzuwirken vermochten.

Ueber die Frage, in welchem Verhältnisse Religion und Sittlichkeit überhaupt und besonders in der Jugend zu einander stehen, ferner ob die sittliche Bildung der religiösen vorauszugehen habe oder von dieser ausgehend das Sittliche auszubilden sei, darüber lassen wir Philosophen und Theologen disputieren. Wir glauben, Religion und Sittlichkeit sollen Hand in Hand gehen. Und wenn die Schule den sittlichen Sinn des Kindes anregt und durch Beispiel und Gewöhnung zu läutern und zu festigen sucht, so arbeitet sie auch zugleich für die Religion, da ja eine wahre Religion ohne Sittlichkeit nicht gedacht werden kann.

Was die sittliche Bildung des Kindes betrifft, so übt, wie wir erfahren*), das Leben in der Schule an und für sich schon einen

*) Siehe Waitz, Seite 131.

großen Einfluſs auf das Kind aus. Dennoch aber muß der Lehrer auch seinen persönlichen erziehlichen Einfluſs zur Geltung bringen. Von den mancherlei Mitteln und Wegen, die ihm hier zu Gebote stehen, seien nachfolgend die wichtigsten hervorgehoben.

Zunächst suche der Lehrer auf das sittliche Gefühl der Kinder zu wirken. — In vieler Hinsicht weiß das in die Schule eintretende Kind schon vieles, was es soll und nicht soll, — das ist recht — das ist nicht recht. Aber das dießbezügliche Gefühl ist noch dunkel und bedarf einer Klärung. Der Lehrer wird demnach auf einfache, dem Kinde angemessene Weise — auf dem Wege der Anschauung — das Kind zur Erkenntnis der sittlichen Grundtugenden zu führen haben, als Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Geselligkeit, Dienstfertigkeit u. s. w. Dieß hat gelegentlich zu geschehen, z. B. beim Anschauungsunterricht, bei Behandlung des Lesestoffes, besonders aber, wenn Vorfälle in der Schule oder in der Gemeinde oder sonst im Leben unmittelbare Veranlassung dazu geben. Wählt man zur Veranschaulichung eines sittlichen Begriffes eine moralische Erzählung, so sei diese unter allen Umständen aus dem Lebenskreise des Kindes gegriffen. — Obgleich es nicht unbedingt notwendig ist, daſs man alle jene Erzählungen vermeide, die eine Verirrung, einen Fehler darstellen, vor welchem man warnen will, so bleibt doch die Hauptsache: Gutes, Schönes, Nachahmenswertes zu bieten, auf daſs der kindliche Sinn Wohlgefallen finde und daran sich bilde. „Man zeige die Tugend nur von ihrer schönen Seite und stelle sie nicht hin als eine Feindin des Frohsinns.“ Die Kinder sollen am Guten Freude bekommen um des Guten willen, und weil das dem lieben Gott gefällt. Ebenso ist es aber auch notwendig, im Kinde einen Abscheu vor allem Bösen zu erregen, nicht der zu fürchtenden Strafe willen, sondern weil es an und für sich verabscheuungswürdig ist. Unter allen Umständen aber hüte sich der Lehrer vor dem trockenen Moralisieren. Dadurch wird er keineswegs das sittliche Gefühl anzuregen vermögen, ganz gewiſs aber das Gegentheil dessen erzielen, was er beabsichtigt. Es muß nicht jeder guten Handlung, jeder edlen Gesinnung, von der den Kleinen erzählt wird, auch flugs ein „moralischer Seufzer mit obligater Augenverdrehung“ angehängt werden: Seht, Kinder, so sollt auch ihr! u. s. w. — Nur immer aus vollem Herzen erzählen! „Die Thatsachen müßen sprechen, und wo diese reden, da ist es genug. Die Moral muß in den Handlungen liegen und durch diese den Weg zum Herzen finden; wo das ist, da bedarf

es nur leiser Hindeutungen; wo's jedoch nicht ist, da bleibt alles Reden leer und langweilig." Kellner. „Sargt nicht jedes Wesen, das ihr vor den Kleinen auftreten lasset, in eine Kanzel ein, aus welcher dasselbe dem Kinde predigt! Jede gute Erzählung umgibt sich von selber mit Lehren." J. Paul.

Das Kind muß ferner gewöhnt werden, dem Guten gemäß zu handeln.

Schon Aristoteles sagt, dass die Gewohnheit eine große Sache sei. „Was für den Unterricht die Anschauung, das ist für die Zucht der Gehorsam. Wie ich dem keinen Begriff von einer Rose beibringen kann, der noch keine Rose gesehen hat, so kann ich auch dem keine „Grundsätze" für das Wollen und Thun überliefern, der sich noch nicht im Handeln geübt hat. Und wie ich erst viele Bäume gesehen haben muß und einen Baum wiederholt anschauen muß, bis die Anschauung zur Beobachtung sich steigert: so muß auch ein und derselbe Willensakt vielmal wiederholt werden, um mit ähnlichen verglichen und zur Regel erhoben werden zu können. Darum muß die Macht der Gewohnheit der Macht des Gehorsams zur Seite stehen, und dieß geschieht, wenn dem Gehorsam des Zöglings die Konsequenz des Erziehers entspricht." Grube. „Gehorsam ist die höchste Tugend, die Kardinaltugend des Kindes, aus welcher sich die übrigen Tugenden leicht entwickeln." Diesterweg. Indem das Kind durch vernünftige Zucht zur Uebung des Willens, zum regelrechten Handeln, zum beharrlichen Gutesthun gezwungen wird, wird ihm das Gute zum wohlthuenden Gefühle; es bewegt sich mit Freudigkeit in der Atmosphäre des Guten, und indem es darin lebt und athmet, gewöhnt es sich so an diese Lebensluft, dass ihm in jeder unreinen Luft unwohl wird.

Vor allem fordere also der Lehrer unbedingten Gehorsam. Des Lehrers Wille ist das Gesetz des Schülers. Dieser Gehorsam darf aber durchaus nicht einer sklavischen Furcht und Aengstlichkeit entspringen, sondern dem Gefühle der Liebe zum Lehrer, der nur das Beste des Kindes erstrebt. Man gebiete und verbiete mit möglichster Beschränkung; was aber einmal Gebot ist, muß mit eiserner Konsequenz zur Geltung gelangen. Mangelt die letztere, dann läßt sich kein stetiger Gehorsam erzielen. Ist das Kind in Familie und Schule an Gehorsam gewöhnt, dann wird es auch einst als Staatsbürger dem Gesetze den rechten Gehorsam erweisen. Kein Trotz und hartnäckiger Eigensinn darf im Kinde sich geltend machen, und wo er sich zeigt, muß er im Keime erstickt werden.

Man gewöhne das Kind ferner an Wahrhaftigkeit. Keine wie immer geartete Lüge darf ungeahndet bleiben. „Ein junger Lügner, ein alter Dieb."

Schon frühe ist der Schüler zur Ordnung und Pünktlichkeit anzuleiten. Es ist kaum glaublich, wie leicht man nicht selten über diesen so wichtigen Punkt hinweggeht. Würden unsere Schulen den Ordnungssinn und eine gewisse Pünktlichkeit schon von allem Anfang an und immer und immer wieder mit ängstlicher Sorgfalt pflegen, wahrlich, es stünde ein gut Theil besser mit der bürgerlichen Gesellschaft. Schon in der Elementarklasse muß diese Gewöhnung beginnen. „Alles zu seiner Zeit, an seinem Orte." Das lehre die Schule zunächst durch eigenes Beispiel, dann wird sie sicherlich die Ordnung zum Bedürfnis des Kindes machen und dadurch wesentlich zur sittlichen Bildung beitragen. —

Geselligkeit und Dienstfertigkeit sind unter den Kleinen meist durchgehends, mit nur seltenen Ausnahmen, zu finden. Man sehe nur, wie sich besonders in zahlreich bevölkerten Schulen Freunde und Freundinnen bilden, auch schon in den ersten Tagen. Und wie gern helfen sie einander beim An- und Auskleiden, wie gerne leiht einer dem andern einen Griffel, eine Feder u. s. w., — ja oft geht der Diensteifer der Kleinen so weit, dass der Lehrer sich darüber ärgern könnte — man denke nur an das „Einblasen" — wenn er darin nicht auch einen erfreulichen Urgrund erkennete. Durch richtigen Takt und sorgsame Beobachtung der Kinder kann der Lehrer bald in die Lage kommen, alle seine Schüler von dieser Seite kennen zu lernen — es gibt auch welche, die ungefällig gegen ihre Kameraden sich zeigen — um auf sie demgemäß einzuwirken.

Ein Hauptmittel zur sittlichen Bildung ist die Gewährung einer entsprechenden **Freiheit**. „So gefehlt es ist, wenn man dem Kinde immer nach Wunsch handelt und seiner Freiheit die wilden Triebe schießen lässt, ebenso verkehrt ist es, wenn der Wille des Kindes systematisch gebrochen wird; wenn man jede selbständige Willensregung des Zöglings hemmt, jede freie Lebensäußerung mit Erziehungsmaßregeln dergestalt einschnürt, dass der Zögling nur als Echo eines erziehlichen Willens erscheint. Es gibt unter Eltern und Lehrern so strenge Herren, dass diese wirklich eifersüchtig werden auf ein selbständiges Auftreten ihrer Zöglinge, welche dann leider in den Windeln und Schnürbänden stecken bleiben und zuletzt Puppen in den Händen anderer werden." Grube. Es ist darum auch nicht zu billigen, wenn in vielen Schulen die Schüler

vom Eintritt ins Schulhaus angefangen bis zum Austritt aus demselben unter der Zwangsjacke einer pedantischen Aufsicht stehen, und ihnen keinerlei kindliche Regung gestattet ist. Man lasse vor und nach dem Unterrichte den Kindern eine entsprechende Freiheit, — nur darf sie nicht in Wildheit ausarten — anstatt dass man sie verurtheile, sofort an den Platz gebannt zu bleiben und, die Hände auf der Bank, in stummem Hinbrüten auf den Beginn des Unterrichts zu warten. „Lasset dem Kinde alle Freiheit, die ihr bei der gesunden Vernunft, bei euerem Gewissen und bei euerer Liebe zu den Kindern verantworten könnt." Rottels.

Einen großen Einfluss auf die Sittlichkeit der Kinder übt der Lehrer aus durch die gleichmäßige gerechte Behandlung aller Schüler. Die Kinder haben in dieser Beziehung ein ungemein zartes Gefühl. Sie erkennen gar bald, ob in den Augen des Lehrers das geputzte Kind des reichen Bürgers mehr gilt oder nicht, als das dürftig gekleidete des armen Taglöhners. Findet der Lehrer das Letztere vorzuziehen, und wird er es nach Verdienst jenem voranstellen; dann kann er versichert sein, dass dieses Beispiel der Gerechtigkeit in den Herzen aller Kinder eine Flamme entzündet, welche auf ihr sittliches Gefühl eine unverlöschlich wohlthuende Wirkung ausübt. —

So wie der Müßiggang „aller Laster Anfang" ist, so kann man in der Arbeit eine Hauptquelle der Sittlichkeit erkennen. Insofern also die Schule ihre Kleinen schon frühe an eine beharrliche Thätigkeit gewöhnt, stählt sie die sittliche Kraft derselben. Daraus folgt aber auch die sittenverderbende Wirkung eines spielenden, alles leicht machenden Unterrichts, vor welchem nicht genug gewarnt werden kann. Der Unterricht und die thätige Beschäftigung der Kinder bei demselben darf zwar die vorhandenen Geistes- und Körperkräfte des Kindes nicht übermäßig in Anspruch nehmen, aber auch nicht in überleichte Tändelei gerathen; er sei stets den Kräften des Kindes angemessen. Man lasse zwischen Arbeit und Erholung den nötigen Wechsel eintreten, auf dass das Kind die Arbeit auch lieb gewinne.

In neuester Zeit sucht man das Princip der Arbeit in den Schulen auf die ausgedehnteste Weise zur Geltung zu bringen. Da werden mit den eigentlichen Lernarbeiten auch „Arbeiten an der Materie" verbunden. Man führt „Formenarbeiten" ein, errichtet „Schulwerkstätten", geht endlich so weit, dass man für „Arbeitsschulen" schwärmt, in denen die Mittheilung der notwendigen Schul-

kenntnisse und Fertigkeiten nur so „nebenher" gehen soll. So sehr wir nun auch das Princip der Arbeit für die Schule hochhalten und vertreten, ebenso sehr sind wir dagegen, dass man das Kind mit dem Bade ausschütte und die Lernschule in eine Arbeits- und Handwerkerschule verwandle. „Das Kind soll Kind, und kein Handwerkslehrling sein!" —

Der sittlichen Gewöhnung des Kindes stellt sich erfahrungsgemäß der Wille desselben nicht selten in vielfacher Beziehung entgegen. Möchten wir seinen Neigungen und Willensäußerungen jederzeit entsprechen, so würden bald Trotz und Eigensinn, zuletzt sogar Widersetzlichkeit in ihm zu Tage treten, und somit jeden wirksamen Erziehungseinfluss unmöglich machen.

Wenn der ideale Satz: „Das Kind lerne das Gute um dessenwillen thun und das Böse um des Bösen willen meiden", auch seine volle Berechtigung hat, so müßen wir doch nach dem Vorangehenden zugeben, dass das Kind erst an eine diesem Satze entsprechende Handlungsweise gewöhnt werden müße. Diese Gewöhnung aber würde in den allerseltensten Fällen gelingen, wenn wir dabei zwei wichtige Reizmittel außer Acht ließen: Lohn und Strafe.

Wie die häusliche Erziehung, so kann auch die Schule des Lohnes und der Strafe nicht entbehren. Beide Erziehungsmittel werden aber um so wirksamer, je seltener sie in Anwendung kommen. Darum: Maß halten mit beiden! Schon frühzeitig muß das Kind das Wort respektieren: Thu' deine Pflicht! — unabhängig von Lob oder Tadel der Menschen. Darum darf es auch nie auf Belohnung Anspruch machen; wenn es aufmerksam, fleißig, gehorsam gewesen ist, hat es nur seine Pflicht gethan. Man belohne nichts, was ein Geschenk der Natur, Wirkung des Zufalls ist, und rechne Temperamentstugenden nicht als Verdienst an. Wo das Kind aber einen Sieg errungen hat wider seine natürliche Neigung, wo es mit Anstrengung seiner ganzen Kraft einen großen Erfolg errungen hat, da mag auch die Freude des Lehrers nicht zögern, sich mitzutheilen. „Hier und da eine kleine Ueberraschung für das Kinderherz ist wohlthätig; aber wenn der kleine Mensch schon im voraus auf gewisse Belohnungen für gewisse Tugenden rechnet, so werden diese zu Waren, die man verkauft, und dem Egoismus, diesem Krebsschaden der gegenwärtigen Generation, ist Thür und Thor geöffnet."

Wie im Lohne, so ist auch in der Strafe Maß zu halten; je besser die Zucht, desto seltener wird die Strafe notwendig sein.

Wie man sich zu hüten hat, etwas zu belohnen, was nur notwendige Pflichterfüllung war oder in Ursachen begründet ist, die nicht des Kindes Verdienst sein können, so strafe man auch nichts, was unverschuldete Schwäche ist. Besonders sehe man bei kleinen Schülern nicht gleich bösen Willen, wo nur Uebereilung oder momentaner Leichtsinn stattfindet. Zeigt sich aber die Notwendigkeit der Strafe, so hüte sich der strafende Lehrer sorgfältig vor jeder Leidenschaftlichkeit. Nie darf die Strafe in einen Racheakt sich verwandeln; unter allen Umständen muß der Schüler zum vollen Bewusstsein gebracht werden, der Lehrer strafe ihn aus dem einzigen Grunde, weil das Böse Strafe verdient, und der Schüler dadurch vor Wiederholung einer unrechten That abgeschreckt werden soll.

Dass der Lehrer bei Lohn und Strafe sich der strengsten Gerechtigkeit zu befleißigen habe, ist eine selbstverständliche Sache. Zu dieser Gerechtigkeit muß sich aber noch ein entsprechender Takt und eine gewisse pädagogische Weisheit gesellen, welche zu erlangen besonders jungen Lehrern nicht genug empfohlen werden kann.

Belohnungen, welche sich für die Elementarklasse eignen, wären: Zunächst einfaches Lob, selten angewandt und in wenigen Worten ausgedrückt; — ein Fleißzettel, der die Eltern von dem lobenswerten Verhalten des Kindes in einfacher Weise benachrichtigt; — eine „schöne Geschichte“ erzählen, wenn an gewissen Tagen ein allgemein befriedigender Geist der Klasse sich zeigt; — Einschreiben in ein Ehrenbuch u. dgl.

Nicht zu empfehlen wären für die Elementarklasse: Ehrenplätze; — denn die Plätze müßen nach verschiedenen andern Rücksichten bestimmt werden. So kommen z. B. kleine, kurzsichtige, schwerhörige Kinder in die ersten Bankreihen, größere Kinder mit normalen Sinnen in die hinteren Reihen zu sitzen. Der Platz sollte überhaupt kein Lohnmittel sein, weil in vollen Klassen dabei unmöglich allen Schülern gleiche Gerechtigkeit widerfahren kann; — ebenso wären Geschenke*) des Lehrers, welcher Art immer, ein zum mindesten bedenkliches Lohnmittel für die Schule.

Als Strafmittel kämen in der Elementarklasse zustatten: scharfes, ruhiges Ansehen des einzelnen Kindes oder der ganzen Klasse; — einfache Nennung des Namens eines fehlenden Schülers; — einfacher Tadel (nur keine Strafpredigt! „Je schwächer die Lehrer, desto mehr scheinen sie, gleich den schwachen

*) Wiedemann empfiehlt solche in seinem „Lehrer der Kleinen“.

Müttern, zu solchen Strafpredigten geneigt. Noch viel weniger jammere man beim Tadel über die Verdorbenheit der Kinder oder erinnere sie an den Aerger, den sie ihrem guten Lehrer verursachen. Appellationen an das Mitleid der Kinder verfehlen ganz ihren Zweck; der Schwache respektiert nur den Starken!" Kellner); — vor der Bank oder in der Bank stehen lassen; — nachsitzen lassen (natürlich unter Aufsicht des Lehrers oder Schulleiters bei sofortiger Verständigung der Eltern); — Einschreiben in ein Strafbuch (dieß hat unter den Kleinen eine ebenso große Wirkung, wie die Einschreibung in das Ehrenbuch als Lohn; nur muß es nicht beim Einschreiben allein bleiben, — sondern von Zeit zu Zeit, bei passenden Gelegenheiten, z. B. Besuch des Inspektors u. dgl., müßen die Namen der „Gezeichneten" auch verlesen werden). —

Wir kämen nun noch zu einem Strafmittel, über welches ich am liebsten stille schweigen möchte; ich meine die körperliche Züchtigung. Aber es ist einmal nicht meine Maxime, sogenannten „verfänglichen" Dingen aus dem Wege zu gehen, und darum will ich auch unbekümmert um das Zetergeschrei so manches Humanitätsapostels in diesem Punkte offen und ehrlich Farbe bekennen Meine Ueberzeugung ist die, dass die körperliche Züchtigung aus der Schule überhaupt und auch schon aus der Elementarklasse nicht unbedingt ausgeschlossen werden sollte. Wir müßen freilich zugeben, dass bei Anwendung dieses Zuchtmittels mitunter die bedauerlichsten Ausschreitungen vorgekommen sind; allein kein Misbrauch sollte auch den guten Gebrauch einer Sache beseitigen; und dass die körperliche Züchtigung, in rechter Weise angewandt, gute Dienste bei der Erziehung leistet und von heilsamen Folgen begleitet ist, das bezeuget die weitaus überwiegende Mehrzahl aller Pädagogen, das bezeuget die Thatsache, dass die meisten Eltern selbst zur Ruthe greifen, das bezeuget auch die heilige Schrift. — Die Praxis der häuslichen wie der Schulerziehung lehrt, dass in vielen Fällen die Ruthe das einzige Heilmittel sittlicher Gebrechen sei. — Es sei hier keineswegs für die körperliche Züchtigung eine Lanze gebrochen; sie ist einmal bei uns aus den Schulen verbannt; aber wir glauben, sie wird einmal wieder von denen selbst eingeführt werden, welche so sehr für ihre Abschaffung schwärmten. —

Was die sonstige Behandlung der Kleinen betrifft, so sei dieselbe möglichst zart und schonend; das kindliche Gemüth wird es dankbar empfinden, wenn man ihm mit Vertrauen und Liebe entgegenkommt. „Sind doch selbst Verbrecher wieder auf die Bahn des Guten zurück-

geführt worden, dass man ihnen Vertrauen schenkte und sie wieder als Menschen ehrte. Um so weniger sollen wir gegen die noch unverdorbene Kindesnatur geizen mit unserem Vertrauen! Die Ehre, welche auf dem Streben beruht, die sittliche Hochachtung des Nächsten zu gewinnen und dessen Vertrauen zu verdienen, — das ist die rechte Ehre, und diesen Ehrtrieb können wir nicht früh genug im Kinde entwickeln; er bildet eine positive Macht in der Erziehung, während die Strafe nur eine negative ist." Grube. Ein solcher Ehrtrieb wird das meiste beitragen zur sittlichen Blüte. — Die zarte und schonende Behandlung der Kleinen schließt keineswegs die notwendige Strenge des Lehrers aus. Wo keine Furcht, ist auch keine Ehrfurcht, und wo keine Ehrfurcht, auch keine Liebe; es ist eine alte Erfahrung, dass strenge Lehrer, wenn sie auch augenblicklich den Schülern oft unbequem sind, doch viel mehr geachtet und geliebt werden, als die schwachen und jederzeit nachsichtigen. Darum: „Strenge mit Milde gepaart, auf dass es gebe einen guten Klang."

Alle sittliche Bildung, wie wir sie bisher verfolgten, wäre aber nur eine Halbheit, wenn man nicht auch gleichzeitig die religiöse Bildung des Kindes förderte.

„Soll die sittliche Einwirkung Wurzel schlagen, so muß sie eine religiöse Unterlage haben. Nur Mangel an Kenntnis des kindlichen Herzens könnte die Wichtigkeit dieser Wahrheit miskennen Man kann dabei die Frage, ob überhaupt echte Sittlichkeit unabhängig von Religion gedacht werden könne, gänzlich unerörtert lassen. So viel aber bleibt gewiss, dass, wer die Sittlichkeit im Kinde von der Religion völlig trennen und jene ohne diese pflanzen und pflegen wollte, sich die Arbeit erschweren und zuletzt doch nur unschmackhafte Früchte ärnten würde. Die Macht des sittlichen Bewusstseins ruht durchaus auf der Gottesidee. Daher müßte die Erziehung, wenn es keinen Gott gäbe, einen machen; denn sie kann seiner zur sittlichen Zucht nicht entbehren." Riecke.

Jede sich darbietende Gelegenheit benutze man, um das Kind auf Gott, den Vater der Menschen, den Herrn der Welt hinzuweisen, der nur an den guten Kindern sein Wohlgefallen findet. Damit aber sei durchaus nicht gesagt, dass man religiöse Dinge überall hineinzerren müße; nein, nur da knüpfe man an, wo sich natürliche Anknüpfungspunkte darbieten, sei es im Unterricht oder im Leben der Kinder selbst. So kann z. B. im Anschauungsunterricht an die Besprechung über die Familienglieder das vierte Gebot Gottes angereiht werden u. s. w.

Es entsteht nun die Frage: Soll in der Elementarklasse die religiös-sittliche Bildung nur gelegenheitlich berücksichtigt werden, oder soll daselbst auch ein eigener Religionsunterricht stattfinden?

Unsere rationalistische Zeit möchte am liebsten allen Religionsunterricht aus der Schule verbannen. Wenn wir die Sache ganz unbefangen beurtheilen, so kommen wir wieder einmal darauf, dass einiger Misbräuche wegen die ganze gute Sache fallen gelassen werden soll. Es ist wahr, man hat in Bezug auf die Art und Weise, wie man den Religionsunterricht allenthalben ertheilte, wie schon der alte Dinter sagte, siebenfältig gesündigt. Aber soll deswegen auch ein guter, segenbringender Religionsunterricht beseitigt werden? Nimmermehr! Und wenn schon ein gut ertheilter Unterricht in der Religion in die Volksschule gehört, so möchten wir damit auch schon in der Elementarklasse beginnen und daselbst nicht bloß mit einem „bunten Allerlei" von sittlichen Betrachtungen, die sich so nebenher aus dem Unterricht ergeben, verlieb nehmen. „Viele verlangen nur eine gelegentliche Weckung des religiösen Gedankens und Gefühls an Allerlei, nämlich an Sprüchen, Liedern, Versen, Parabeln, Märchen, Fabeln, Räthseln, Erzählungen, Sagen, Mythen, Sinnsprüchen, Natur- und Geschichtsbildern u. s. w.; aber warum soll denn gerade die Religion und nicht auch die andern Gegenstände so leichtfertig und planlos behandelt werden?" Dittes. Es kommt auch beim Religionsunterricht hauptsächlich darauf an, wie er betrieben wird, um auch schon in der Elementarklasse gute Früchte zu tragen.

Zunächst werde er einfach und natürlich ertheilt; der ganze Unterricht habe mehr einen erbauenden als einen belehrenden Charakter; er sei lebendig und erfasse das Geistesleben des Kindes in richtiger Weise. Mit solchen Eigenschaften ausgerüstet, wird der Religionsunterricht seine Einwirkung auf die Kinderherzen sicherlich nicht verfehlen und ihnen die Stunde der Religion nicht zu einer bitteren, sondern zu einer solchen machen, auf die sie sich jedesmal freuen, weil sie sich in ihrem Innersten wohlthuend erregt fühlen, weil die heilige Weihe des Gegenstandes ihr gesammtes Gemüthsleben erfasst und sie in eine ideale Welt versetzt, welche ganz und gar dem kindlichen Wesen angemessen ist.

Auch soll der Religionsunterricht in der Elementarklasse schon planmäßig ertheilt werden. Aber wohlgemerkt! nicht nach einem künstlichen System der verschiedenen Glaubens- und Sittenlehren, sondern nach einem Plane, der mit dem übrigen Unterricht in Verbin-

bung, mit der Zeit und der sich steigernden kindlichen Fassungskraft im richtigen Verhältnisse steht. So kann z. B. Rücksicht genommen werden auf die heiligen Zeiten (Weihnachten, Ostern und Pfingsten), kann die biblische Geschichte der Schöpfung am Schluss des Anschauungsunterrichts im ersten Schuljahre erfolgen u. s. w.

Es muß noch bemerkt werden, dass wir uns einen christlichen Religionsunterricht denken und nicht etwa ein buntes Gemisch von Glaubens- und Sittenlehren aller möglichen Religionen. Keine Religion hat die weltveredelnde Bedeutung des Christenthums erlangt; keine stellt der Menschheit ein so herrliches Ideal der Vollkommenheit vor, keine hat einen so bedeutenden moralischen und ethischen Gehalt, als wie das Christenthum. Wenn man auch nicht zugeben kann, dass im ersten Schulunterrichte schon katholische und protestantische Gegensätze sich geltend machen, so ist es doch entschieden zu verurtheilen, wenn in vielen Schulen — angeblich aus Toleranz für einige wenige Israeliten — das ganze Jahr hindurch jedes Wörtlein von Jesus und Christenthum gemieden wird. Schon aus dem Grunde, weil auch nichtchristliche Kinder unsere Schulen besuchen, empfiehlt sich ein besonderer Religionsunterricht in der Elementarklasse. Kommen hier im Anschlusse an den übrigen Unterricht nur allgemein moralische oder religiöse Andeutungen und Besprechungen vor, so kann in der Religionsstunde das positiv christliche Moment hervorleuchten, während die Kinder der Israeliten vielleicht in demselben Schulhause oder wo anders im Glauben ihrer Väter unterwiesen werden könnten.

Ob in der Schule der Lehrer oder der Geistliche den Religionsunterricht ertheilen solle, das ist eine Streitfrage der Zeit, auf welche näher einzugehen hier nicht der Ort sein kann. Wir wünschen, dass der Religionsunterricht in der Schule dem Lehrer zufalle; in der Elementarklasse ist dieß absolut erforderlich, wenn der Unterricht in der Religion so ertheilt werden soll, wie wir es ausgesprochen haben.

Die Stoffe des Religionsunterrichts in der Elementarklasse wären etwa folgende: Gott als Schöpfer und Vater der Menschen, als Herr der Welt. Eigenschaften Gottes, welche in der Natur sich offenbaren und dem Kinde auf anschauliche Weise beigebracht werden können. Das erste, dritte, vierte, siebente und achte Gebot Gottes, insofern daraus schon für das Kind sittliche Pflichten erwachsen. Christus als Erlöser der Menschen. Die heiligen Schutzengel. Eine

zweckmäßige Auswahl biblischer Geschichten des alten und neuen Testaments; religiöse Sprüche, Lieder, Verse, Gebete.

Ueber den Wert der biblischen Geschichten und die Verwendung derselben haben wir uns bereits im Kapitel „Das Erzählen" ausgesprochen. An dieser Stelle wäre nun noch einiges über die Behandlung derselben zu bemerken. Man hat vielfach darüber hin- und hergestritten, ob die biblischen Geschichten strenge nach dem Wortlaute der Bibel oder mit andern „mehr kindlichen" Worten erzählt werden sollen. Von beiden Seiten hat man die Vorwürfe gegen das eine wie das andere Verfahren übertrieben. Die biblischen Geschichten, die wir in der Elementarklasse zur Verwendung empfehlen, sind zum großen Theile in einer recht einfachen, kindlichen und sehr ansprechenden Weise erzählt. Soll es jemand besser machen! Wenn Wiedemann, der ganz gegen die biblischen Geschichten eingenommen ist, auf den Reichthum unserer Literatur an allerlei Erzählstoffen für die Jugend hinweiset, so sei dazu bemerkt, dass zwar sehr viel Kram auf den Büchermarkt gebracht worden ist, dass wir aber uns gratulieren könnten, wenn auch nur die Hälfte des für die Jugend Geschriebenen wenigstens annähernd mit den biblischen Geschichten sich messen könnte, wenn es sich um kindliche Darstellungsweise handelt. — Uebrigens können immerhin manche Stellen mit veränderten Worten gegeben werden, zumal, wenn dadurch eine bessere Auffassung ermöglicht wird. Warum sollte man sich auch immer mit pedantischer Aengstlichkeit an jedes einzelne Wort der biblischen Erzählung halten?

Nie und nimmer aber lüfte der Lehrer den Schleier des Geheimnisvollen und Wunderbaren. Lasset den Kleinen diesen Zauber. Die Männer Gottes, welche jene Thaten schrieben, haben ihn nicht ohne Grund darüber gesponnen! „Kann das Kind auch manche Stellen noch nicht in ihrer vollen Bedeutung fassen, ihren ganzen Sinn noch nicht durchdenken, so durchschauet es doch mit seinem Gemüth reiner und voller die göttliche Wahrheit, als die wortreichen, orthodoxen wie rationalistischen Bibelerklärer sie ihm „auslegen" wollen." Grube. „Ueberströmen so viele Wunder, besonders jene des alten Testamentes, nicht zu sehr die junge Einbildungskraft? Ihr armen Vernünftler, fürchtet nichts! Willkommen ist dem jugendlichen Alter eine Geschichte, welche seine Wissbegierde mit der Neigung zum Wunderbaren vereinigt, und jeden Punkt der Zeit mit Begebenheiten befruchtet, welche die göttliche Dazwischenkunft beurkunden; eine Geschichte, welche in der anscheinenden Verwirrung eine wohlthätige

Ordnung, in der Regierung der sittlichen Welt einen von Ewigkeit stammenden Plan, in den verwickeltsten Begebenheiten eine alles leitende Vorsehung, und im finstern Abgrunde der Zukunft helle Aussichten in grenzenloser Wonne zeigt!" Demeter.

Ueber die Bedeutung religiöser Sprüche sagt Friedr. Fröbel: „Religiöse Gefühle und Gedanken entkeimen dem menschlichen Gemüthe schon darum, weil der Mensch Mensch ist; diese Gefühle werden aber zuerst nur als eine Wirkung ohne Wort und Ausdruck vorhanden sein. Deswegen ist es für das Gemüth des Kindes erhebend, für jene Empfindungen Sprache zu bekommen, damit sie nicht in sich selbst verdumpfen. Man fürchte nicht, dass mit fremden Worten dem Kinde ein fremdes Gefühl eingeimpft und aufgedrückt werde, denn das Religiöse hat das Eigenthümliche der reinen Luft, des klaren Sonnenlichtes; jedes irdische Wesen haucht es ein und in jedem bildet es sich in anderer Form und Farbe, in jedem erzeugt es einen andern Lebensausdruck. Aber freilich ein Leben müßen die Worte im Kinde treffen; an das Kind darf nicht die Forderung ergehen, den Worten erst Leben, Gestalt und Bedeutung zu geben; sondern die Worte müßen dem im Gemüthe sich schon vorfindlichen Leben Gestalt und Sprache geben, und diese durch jene so Bedeutung erhalten."

Kellner sagt darüber Folgendes: „Es gibt Samenkörner, welche Jahrzehnde ihre Keimkraft behalten, in dürrem Sande und todtem Gestein, dem Auge entrückt, ruhig harren und ihres Auferstehungstages warten, tief in sich die Lebenskraft bergend, welche man längst erloschen glauben sollte. Zur rechten Zeit und am rechten Orte, getränkt vom himmlischen Thau, entwickelt plötzlich solch ein verlorenes Samenkorn seine Kraft und sproßt empor, und da grünt's frisch und lustig auf altem Gestein oder dürren Schutthaufen, um Zeugnis von der Ewigkeit des Lebens zu geben. — Also ist es auch mit uns Menschen, denen Gott im Gedächtnisse und dessen wunderbarer Kraft einen Boden gab, in welchem manches Keimlein uns unbewußt schlummert, um zur rechten Zeit aufzugehen und erquicklich zu wachsen. Mögen wir nur gleich Josef in Egypten darauf Bedacht nehmen, in den sieben fruchtbaren Jahren frischen Jugendlebens reichlich zu sammeln, damit in den dürren Jahren des Alters sich Keime finden, die aufsprossen können."

Ohne Bild! Manches Kind lernte den Spruch: Die mit Tränen säen, werden einst Freuden ernten! lachenden Mundes, und sein Herz wußte nichts von Kummer, und sein Verstand faßte die

Worte nicht. Aber es kam doch eine Zeit, da dieser Spruch an ihm zur tröstenden Wahrheit wurde und plötzlich mit seinem tiefen Sinn aus dem Gedächtnisse heraussprang und ein Hoffnungsanker in bitterer Not wurde.

Lehrer, gib dem Kinde solche Keime hin; aber Keime, die wirklich entwickelungsfähig sind, weil sie göttliches Leben in sich tragen! Sorge dabei nicht zu ängstlich, ob sie jetzt schon aufgehen können, ob sie jetzt schon verstanden werden; es wird sich manches finden, da noch ein Höherer über uns waltet!

Ueber das Kindergebet haben wir bereits einige Stimmen vernommen. Alle Pädagogen sind darüber einig, dass jedes Gebet vom Herzen gehen müße. Wenn auch der Erzieher öfter gewissen dunklen Gefühlen des Kindes Worte zu leihen sich veranlasst sieht, so hüte er sich doch, dass er nicht fehlende Empfindungen unterschiebt und so die Worte zur leeren Form, das Gebet des Herzens zu einem Lippengebete erniedrige.

Die Schule hat unbestreitbar die heilige Pflicht, schon in der Elementarklasse beten zu lehren. Ein gutes Gebet gibt auch schon dem Kinde eine wunderbare Kraft und — jung gewohnt, alt gethan! Die Schule muß das umsomehr thun, als es leider Familien gibt, in denen die Kinder aufwachsen wie Wildlinge und der Platz für die Religion ganz leer ist.

Dass während des Schulgebetes eine feierliche Stille zu herrschen hat, dass man kein Gebet beginnen soll, bevor die Kleinen vollständig sich gesammelt haben und eine totale Ruhe eingetreten ist, versteht sich von selbst. — Ob der Lehrer vorbetet, oder einzelne Kinder abwechselnd oder alle im Chore — das sind Nebensächlichkeiten, und wir denken, das beste sei hier ein gewisser Wechsel.

Wann soll der Religionsunterricht beginnen, und wie viel Zeit ist demselben zu widmen?

Wenn wir das bisher Gesagte uns vergegenwärtigen, so leuchtet wol ein, dass der Religionsunterricht in der Elementarklasse erst dann beginnen könne, bis die Kinder dazu vorbereitet sind. Wenn Lehrer und Schüler sich gegenseitig kennen; wenn der Unterricht in den andern Gegenständen schon hie und da Gelegenheit geboten hat zur Erweckung religiös-sittlicher Gefühle; wenn die Kinder endlich so weit an die Schulordnung und besonders an Aufmerksamkeit gewöhnt sind, dass während des Unterrichts jene feierliche Stimmung erweckt und erhalten werden kann, wie sie der Religionsunterricht erfordert: dann ist

es an der Zeit, mit diesem zu beginnen. Je nach mancherlei äußeren und inneren Verhältnissen der Elementarklasse wird dieser Zeitpunkt früher oder später eintreten. Wir empfehlen, den Religionsunterricht nicht vor dem 2. Monate des ersten Schuljahres zu beginnen, ihn aber auch nicht bis in den 4. Monat oder wol gar noch länger hinaus zu verschieben. Wöchentlich zwei Halbstunden werden von da an für diesen Gegenstand genügen. Ein „Mehr" ließe sich wol kaum rechtfertigen. Es kommt ja hier nicht allein auf die Zeit an, die man dem Gegenstande widmet, sondern auf die Art und Weise des Unterrichts, vor allem aber auf die Bedeutung, welche der Lehrer selbst dem Gegenstande beilegt. Wenn die Religion bloß am Lektionsplan und nicht im Herzen geschrieben steht, so bleiben alle Worte hohler Schall.

Und wenn ja noch Einige für das kindliche Alter gar so sehr besorgt sind, wenn sie von Religionsunterricht und Religionsübungen der Kleinen vernehmen, so empfehlen wir diesen recht sehr die herrlichen, unangefochtenen Worte Schiller's zur Beherzigung:

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth."

VIII. Kapitel.

Der Sprachunterricht.

„Gebt euern Kindern vor allem die Sprache
denn das Wort weckt den Gedanken!"
Denzel.

I.

Die Aufgabe der Elementarklasse in Bezug auf den Sprachunterricht und die Mittel zur Lösung dieser Aufgabe.

Mit Recht beurtheilt man den guten Zustand einer Schule nach den Fortschritten der Kinder in ihrer Muttersprache. Gehört ja doch diese zu den heiligsten Gütern eines Volkes; sie umschlingt dasselbe als ein gemeinsames Geistesband, und jeden Einzelnen erfasst es mit unwiderstehlicher Gewalt, wenn in fernem Lande unter fremden Zungen unvermuthet die lieblichen Töne „wonnesam und traut", die zarten Heimatsklänge des „süßen ersten Liebeswortes" in seinem Ohre ertönen.

Abgesehen von dem hohen Werte der Sprachbildung — wir verstehen darunter die Bildung des Kindes in der Muttersprache — in Bezug auf die Gesammtbildung des Menschen — „die Sprache ist die an den Tag tretende Seele" —, hat die Schule auch um des praktischen Lebens willen der Sprachbildung eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen. „Was ist in diesem ewig rauschenden Strome der Mensch, welcher des Wortes und der Schrift nicht mächtig ist?" — Kellner.

Wir müßen aber bekennen, dass die Sprachbildung der Jugend in unseren Volksschulen noch gar manches zu wünschen übrig lässt, und es kann nicht in Abrede gestellt werden, dass die edlen Be-

strebungen mancher Schulmänner zur Hebung des Sprachunterrichtes in den letzten Jahrzehenden zu ihren wirklichen Erfolgen in keinem günstigen Verhältnisse stehen. Es scheint, als ob bei aller Methodenkunst die Sprache selbst gegen die Methode das Kürzere gezogen hätte, und es wäre wol Zeit, darüber recht ernstlich nachzudenken.

Wir sehen hier ab von dem modernen Methodenstreite über den Sprachunterricht und wenden uns zur Betrachtung der Aufgabe, welche unsere Elementarklasse hinsichtlich der Sprachbildung zu lösen hat.

Wir müßen da im voraus feststellen, dass in jeder Schule, worin der Sprachunterricht nicht die erwünschten Resultate erzielt, ein gut Theil der Schuld daran auf die Elementarklasse gewälzt werden muß. Hier muß bereits ein fester Grund gelegt werden, und eine Vernachlässigung der Sprachbildung in der ersten Schulzeit wird weiterhin immer in nachtheiliger Weise fühlbar bleiben. Hieraus ergibt sich nun die hohe Bedeutung des Sprachunterrichtes in der Elementarklasse und die schwere Verantwortlichkeit des Lehrers in dieser Beziehung.

Wollen wir die Art und Weise der Lösung dieser wichtigen Aufgabe gehörig erfassen, so kann es nur vortheilhaft sein, wenn wir zunächst die allererste Sprachbildung des Kindes im Elternhause mit Aufmerksamkeit verfolgen und so den Boden kennen lernen, auf welchem die Schule später fortzubauen hat.

Der Mensch ist vom Schöpfer mit der Fähigkeit zur Sprache ausgestattet worden. Ist auch das Kind anfangs der Sprache noch nicht mächtig, so ist es doch sprachfähig, und diese Sprachgabe entwickelt vor allen die Mutter zur Muttersprache.

Die Anfänge der Sprache zeigen sich im Kinde gleichzeitig mit den ersten Regungen des kindlichen Geistes. „Gedanken quellen still herauf, mein Lippenpaar, das nimmt sie auf.“ Harnisch. Das erste Lächeln des Kindes auf dem Mutterschoße ist als sein erster Sprachausdruck zu betrachten. Bei dem allmählich erwachenden Selbstbewusstsein des Kindes in Folge der sich steigernden Sinnesthätigkeit, durch welche das innere Geistesleben Anregung und Nahrung findet, entwickelt sich das erste Lallen. Anfangs erzeugt das Kind nur einzelne Laute; gar bald darauf aber werden schon Silben vernehmbar, wie na, ma, ala, ta u. a. Nun geht es mit der Sprachbildung ziemlich rasch vorwärts. Aus den lallenden Silben werden die ersten Wortbenennungen, welche durchwegs den Bedürfnissen des Kindes entsprechen, wie: Mama, Tata (Vater), Pappa (Essen) u. s. w. Mit der fortschreitenden Entwickelung wird die geistige Thätigkeit des Kindes immer lebendiger, und es leuchten in ihm immer neue Gebilde auf,

welche mit den Erstlingen des kindlichen Wörterschatzes sich amalgamieren; es treten kurze, charakteristisch geformte Benennungen für die das Kind umgebenden Personen und Gegenstände als immer vollkommenere Sprachversuche hervor. Aus dem: „Mama nehmen!" u. a. entstehen im zweiten, dritten und vierten Lebensjahre immer vollständigere Sprachausdrücke, ebenso, wie auch die Gedanken des Kindes mehr und mehr sich ausbilden, bis endlich mit dem ersten „Ich" die erste Stufe der Sprachbildung vom Kinde überschritten ist.

Damit aber das Kind diese Fortschritte wirklich mache, muß seine Umgebung auch in geeigneter Weise auf die Entwickelung einwirken. Die Mutter weiß das am besten zu thun. Das Kind sammelt sich eine entsprechende Menge von Vorstellungen aus dem täglichen Leben, aus dem Anblicke der Natur, aus seinen Bilderbüchern und vorzüglich aus seinen Unterhaltungen mit Vater und Mutter, Geschwistern und Gespielen, und mit dem Wachsen des Gedankenreichthums gewinnen auch die Sprechversuche einen immer größeren Umfang und größere Manigfaltigkeit, bis das Kind zum vollständigen Sprechen gelangt.

Die helfende Einwirkung von Seite der Erzieher bei der Bildung der Sprache im Kinde läßt sich in folgende Hauptpunkte zusammenfassen: Zeigen von Gegenständen und Benennen derselben; fleißiges Vorsprechen, Erzählen, Vorlesen, gegenseitige Unterhaltung, Erlernung kleiner Verschen, Gebete, Lieder u. dgl.

Diesen Weg durchläuft das Kind je nach den häuslichen Verhältnissen bald langsamer, bald schneller. Kommt es nun in die Schule, so hat diese zunächst sich zu informieren, wie weit das Kind auf dem bezeichneten Wege vorwärts gekommen ist, um dann mit ihm weiter zu schreiten. Die Aufgabe der Schule ist darum keine beginnende, sondern eine fortsetzende, und ihre Lösung muß wenigstens in der ersten Schulzeit im wesentlichen auf gleiche Weise erfolgen, wie die Einwirkung im elterlichen Hause; nur wird die Schule das, was früher nur gelegentlich geschehen konnte, planmäßig auszuführen haben.

Im Kapitel „Anschauungsunterricht" haben wir ersehen, wie die Sprachbildung in der Elementarklasse an die des Elternhauses anzuschließen sei, wie man an das Vorgefundene anknüpfen und dasselbe berichtigen oder ergänzen soll. Wir haben dort auf die Verbindung des Anschauungsunterrichts mit dem Sprachunterricht hingewiesen und dabei betont, dass der Anschauungsunterricht den Sprachunterricht begründe und fördere, dass es jedoch gefehlt wäre, wollte man allen

Sprachunterricht nur gelegenheitlich bei den Anschauungsübungen betreiben. Wir sind also dafür, dass neben den gelegenheitlichen Sprechübungen des Anschauungsunterrichts auch noch selbständige planmäßige Sprechübungen in der Elementarklasse veranstaltet werden, welche aber unbeschadet ihrer eigenen Behandlungsweise ihre Stoffe dem Anschauungsunterrichte entnehmen sollen. Einzelne Momente der Sprachbildung müßen zwar mit dem Anschauungsunterricht zusammenfallen, aber durchaus nicht alle.

Wir wollen darum die Momente der Sprachbildung in der Elementarklasse einzeln in Betracht ziehen, um zu ersehen, wieweit dieselben in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht oder in selbständiger Weise zu behandeln sind.

Diese Momente sind:

a) Bildung von Anschauungen und Begriffen;
b) Mehrung des Wortvorrathes und Berichtigung falscher Ausdrücke;
c) Sprechfertigkeit, vermittelt durch fleißigen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern;
d) Schreiben und Lesen;
e) Gedächtnis- und Vortragsübungen.

a) Bildung von Anschauungen und Begriffen.

Dieses Hauptmoment der Sprachbildung fällt ganz mit dem Anschauungsunterricht zusammen. Insoferne dieser klare Anschauungen und richtige Begriffe vermittelt und dieselben gehörig ordnet, bildet er das Fundament aller Sprachbildung.

b) Mehrung des Wortvorrathes und Berichtigung falscher Ausdrücke.

Auch dieses Moment fällt zum großen Theile mit dem Anschauungsunterricht zusammen, denn „Vorstellung und Wort sind im Menschen so innig und unzertrennlich mit einander verbunden, dass sich kaum bestimmen läßt, welches von beiden dem andern voraufgehe. Die Vorstellung bildet sich durch das Wort äußerlich ab und wird dadurch ein Mittheilbares; wiederum wird aber auch die Vorstellung nicht bloß durch das Wort erweckt, sondern erhält auch erst dadurch ihr abgeschlossenes vollendetes Dasein, dass sie sich mit dem Worte verbunden hat. Die tägliche Erfahrung lehrt uns, dass unsere eigenen Gedanken und Vorstellungen so lange dunkel und verworren bleiben, als wir noch nicht im Stande sind, sie durch die Rede deutlich und bestimmt darzustellen“. Graßmann. „Ein Wort macht hell, was dunkel meinem Geist erschien.“ Harnisch.

Es handelt sich aber bei diesem Momente der Sprachbildung nicht nur allein um die richtigen Wörter für vorhandene Anschauungen und Begriffe, sondern auch um die korrekte Anwendung derselben in verschiedenen Formen. Gerade diese Uebung ist für die Unterklasse von besonderer Wichtigkeit, soll überhaupt die erwünschte Fertigkeit im Sprechen erzielt werden. Wollte man derlei Uebungen auf den Anschauungsunterricht beschränken und mit diesem organisch verweben, so wäre dieß unmöglich, ohne in eine unnatürliche Künstelei zu verfallen. Deshalb empfiehlt es sich sehr, wenn der Elementarlehrer in den dem Sprechunterricht gewidmeten Stunden planmäßige Sprechübungen veranstaltet, wie wir bereits angedeutet haben. Da im praktischen Theile dieses Werkes diese Uebungen eingehende Berücksichtigung finden werden, so sei hier nur ein Beispiel angeführt, wie dieselben durchzuführen wären.

Es wurde z. B. im Anschauungsunterricht vom Hause und seinen Bewohnern gesprochen. Die Sprechübung nimmt diesen Stoff zum Vorwurf und übt ihn nach verschiedenen sprachlichen Formen. Das Haus ist ein Gebäude. Auf dem Dache des Hauses bemerken wir den Schornstein. (Jeder dieser Sätze wird fragend entwickelt und von den Schülern einzeln und im Chore gesprochen.) In dem Hause (im Hause) leben die Menschen. — Welche Handwerker bauen an dem Hause? Wer baut das Haus? Welche Thiere nimmt der Mensch zu sich in das Haus? — Wie nennt man den Herrn des Hauses? Gebet an, was wir im Hause finden! u. s. w.

Solche Uebungen dienen nicht nur zur interessanten Wiederholung des Anschauungsstoffes, sie bieten auch für den Sprachunterricht den Vortheil, dass sie der Lehrer recht leicht in einer Weise einrichten kann, in der er besonders in seiner Gegend häufig vorkommenden Fehlern — und überall findet man eigene — auf recht praktische Weise entgegenzusteuern vermag. So wählte der Verfasser speziell in Wien, wo die Kinder in Folge der herrschenden Volkssprache bis in die Oberklassen der Volksschule hinauf gewöhnlich den 3. und 4. Casus verwechseln, die Sprechübungen meistens nach der Art, wie obiges Beispiel zeigt, und er hatte die Freude, gegen Schluss des 1. Schuljahres nur sehr selten einen solchen Sprachfehler in der Klasse verbessern zu müßen. So sollte man überall den herrschenden Fehlern der Umgangssprache begegnen. Die Elementarklasse ist der beste Ort dazu. Solche Uebungen nützen hier mehr, als später alle grammatische Regeln zusammengenommen, weil das Kind je früher je leichter ein richtiges Sprachgefühl sich aneignet. Man glaube ja nicht, solche

planmäßige Sprechübungen werden überflüssig, das Sprachgefühl bilde sich hinlänglich, wenn nur sonst immer auf ein korrektes Sprechen in der Schule geachtet wird. Mit der modernen Gelegenheitsmacherei in unseren Schulen wird man nie und nimmer allgemein und tief wurzelnde Fehler ausreuten. Dem konstanten Falschsprechen*), das die Kinder den größten Theil des Tages hindurch hören und selbst üben, da sie ja nur wenige Stunden des Tages in der Schule sich befinden, muß diese von allem Anfang an einen festen Gegendamm setzen. Die Erfahrung lehrt, dass die Schule Herr werden muß, wenn auch nur durch unsägliche Mühe, man könnte fast sagen Aufopferung des Lehrers.

c) Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern.

Derselbe erstreckt sich auf sämmtliche Unterrichtsgegenstände. Wenn nur der Lehrer spricht, und das Kind stille sitzen soll, dann ists vorbei mit aller Sprachübung. Soll das Kind sprechen lernen, so muß es oft und viel sprechen. Es kam einmal ein Schulinspektor in eine Klasse, deren Lehrer eine volle Stunde hindurch seine Beredsamkeit an den Tag legte. Was sagte der Inspektor dazu? „Sie habe ich bis zum Ueberdrusse kennen gelernt, aber kein einziges Ihrer armen Kinder!" Sprach's und gieng. — Nicht selten verfällt man in das entgegengesetzte Extrem; alles wird bei den Kleinen vorausgesetzt; man glaubt nur fragen zu dürfen und Antworten einheimsen zu können. Man will Eier aus dem Neste nehmen, das doch keine enthält. Das Richtige liegt zweifellos in der Mitte. Hören wir, was Kellner im ersten Bande seines „praktischen Lehrganges für den Sprachunterricht" darüber sagt: „Die Lehrer wollen in den Denk- und Sprechstunden zu viel entwickeln, fragen daher mit gutgemeinter Absicht her und hin und reden dabei selbst sehr viel, vergessen jedoch in ihrem Eifer, dass die Kinder sprechen sollen, aber bei solchem Verfahren nicht dazu kommen können. Dieses methodische Rudern nach einer bestimmten Antwort oder Erklärung verleitet überdieß den Lehrer, in einer Sprache zu reden, welche das Kind größtentheils noch unvollkommen versteht und vollkommen lernen soll. Daher begnüge man sich mit kurzen Hindeutungen und Fragen und sage, wo diese nicht ausreichen, die erwartete Antwort vor, lasse aber dafür die Kinder selbst reden."

---

*) Damit sei keineswegs die Mundart gemeint, welche ja in ihrer Art ein gutes Deutsch sein kann, sondern dieß gilt nur absoluten Fehlern gegen die Gesetze der Sprache.

d) Schreiben und Lesen.

„Wer des Lesens unkundig ist, der entbehrt des einfachsten Mittels, die Sprache der Entfernten zu vernehmen und bleibt vielen Täuschungen und Betrügereien ausgesetzt; er ist zu den meisten Berufsarten ungeschickt; seine gesammte Bildung ist gehemmt; der ganze Reichthum des Wissens anderer Völker und früherer Jahrhunderte bleibt ihm verschlossen; sein Geist erringt niemals die Höhe, Freiheit und Selbständigkeit Anderer; die einfachste und sättigendste Befriedigung des Durstes nach Wissenschaft, nach Bereicherung mit Ideen und Kenntnissen aller Art bleibt ihm entzogen, das Gebiet der Dichtkunst verschlossen; selbst seine religiöse und sittliche Veredlung entbehrt des kräftigsten Unterstützungsmittels — des Lesens der hl. Schrift und anderer, die Erbauung fördernder Werke, das seine Seele zum Himmel hebt." Dr. Jacobi.

Je größer und manigfacher der Wert des Lesens ist, desto wichtiger ist der Unterricht in dieser Kunst. Dazu kommt noch, dass der Leseunterricht an und für sich schon ein Bildungsmittel ist, und zwar ein sehr schätzenswertes. Er nötigt das noch in der Außenwelt lebende Kind zur Sammlung seines Geistes und zur Richtung auf ein bestimmtes Ziel; er bietet zur Weckung seiner Geisteskräfte einen Stoff dar, der sie weder übersteigt, noch zu wenig anregt; er beschäftigt gleich sehr das Anschauungs- und Denkvermögen, wie die Einbildungskraft und das Gedächtnis, und wirkt somit weit mächtiger auf die Gesammtentwickelung des jugendlichen Geistes, als man gewöhnlich anerkennt. Jacobi.

Dasselbe, was hier von dem Lesen gesagt ist, gilt auch für das Schreiben. Es ergibt sich aber daraus, dass der Unterricht in beiden Fertigkeiten eine hervorragende Stellung in der Schule einnehmen muß, und dass derselbe eine ganz besondere Sorgfalt und Geschicklichkeit des Lehrers erfordert, soll überhaupt Lesen und Schreiben mehr sein, als eine rein mechanische Fertigkeit. —

Auch Lesen und Schreiben beruhen in ihren ersten Anfängen auf dem Anschauungsunterrichte. Im zweiten Monate des ersten Schuljahres wachsen sie allmählich aus demselben heraus zu selbständigen Gebilden, und zwar anfangs wie ein starker Ast aus einem Stamme, um später, etwa in der zweiten Hälfte des Schuljahres, als selbständige Sprachzweige sich zu entwickeln. So wie Aeste und Zweige in ihrer eigenen Art sich bilden, aber doch aus dem Stamme die Nahrung ziehen, so werden auch die beiden Sprachthätigkeiten Lesen und Schreiben aus dem gemeinschaftlichen Stamme aller Unterrichtszweige, dem Anschauungsunterricht, ihre Stoffe entnehmen. Ein gesunder, kräftiger Stamm wird

alle aus ihm heraus sich entwickelnde Gebilde hinreichend mit Nahrung zu versorgen vermögen; ebenso wird ein guter Anschauungsunterricht für das Lesen und Schreiben jederzeit brauchbare Stoffe in ausreichender Menge darbieten. Das moderne Princip, den Anschauungsunterricht dem Schreiblesen unterzuordnen, muß demnach als ein verfehltes bezeichnet werden, wie wir dieß auch schon bei der Darstellung des Anschauungsunterrichts und in der Abhandlung über die Concentration des Unterrichts nachgewiesen haben. Wir werden übrigens an geeigneter Stelle nochmals darauf zu sprechen kommen.

Da nun diese beiden Momente der Sprachbildung in der Elementarklasse die sorgsamste Pflege erheischen, und ihre Behandlung den größten Theil der Schulzeit in Anspruch nimmt, so sollen dieselben in der Folge auch einer speziellen und ausführlichen Erörterung unterzogen werden, und wir begnügen uns hier vorläufig mit diesen allgemeinen Bemerkungen.

e) Gedächtnis- und Vortrags-Uebungen.

Diese sind in der Elementarklasse nicht zu unterschätzen; sie stärken das Gedächtnis, üben die Kinder in zusammenhängender Rede, nähren das Gemüth und die Fantasie des Kindes mit edlem Gedankenstoff und bilden das Sprachgefühl in vorzüglicher Weise.

Die Gedächtnis- und Vortragsübungen werden sich zunächst hinsichtlich ihrer Stoffe an den Anschauungsunterricht anzuschließen haben; doch sind auch andere Gelegenheiten im Schul- und Kinderleben zu benutzen, wenn sich damit dieser oder jener passende kindliche Stoff in *natürlicher* Weise verbinden läßt. Man muß kindliche Erzählungen und Gedichte immer *dann* bringen, *wann eine Veranlassung dazu sich darbietet*. Sollte etwa der Lehrer, der anläßlich der Unverträglichkeit zweier Kinder auf die bekannte Fabel vom Hund und von der Katze verfällt, damit warten, bis erst von diesen beiden Thieren im Anschauungsunterricht gesprochen wurde? Oder sollte, um die Fabel „Das Kind und die Ruthe" vorzubringen, erst eine Anschauungsübung über die Ruthe oder auch über den Baum, woran sie wächst, notwendig sein? Darum also sei nochmals gesagt: Man nehme solche unterhaltende und gemüthsbildende Stoffe und übe sie frischweg, wann immer Gelegenheit und — *Stimmung* dazu vorhanden ist.

Anfänglich begnüge sich der Lehrer mit kurzen, leicht verständlichen Verschen, Sprüchen u. dgl. Sie werden vorgesprochen und durch Nachsprechen eingeübt. Allmählich geht man zu längeren Gedichtchen über. Bei dem Vortrage des Auswendiggelernten sehe der Lehrer immer auf

muntere, deutliche Aussprache und auf eine entsprechende Körperhaltung. Ein affektiertes deklamatorisches Vortragen eignet sich für die kleinen Elementarschüler ebensowenig als das monotone, steife Herplappern irgend eines Jugendgedichtes.

Die einfache kindliche Ausdrucksweise eines Hey, Enslin, Hoffmann u. a. trefflicher Jugenddichter führt Lehrer und Schüler fast von selbst auf die richtige Vortragsweise, ohne welche die Gedichte an ihrem beabsichtigten Eindruck wesentlich Einbuße erleiden.

Was die Behandlung solcher Gedichte betrifft, so kann man hier vor der häufig stattfindenden verwässernden, bis zur Ermüdung ausgedehnten Erklärung nicht genug warnen. Dadurch werden die Gedichte den schönsten Blumen gleich zerpflückt und dabei all' ihrer Schönheit und jedes Duftes beraubt. „Dagegen ist es vortrefflich," bemerkt Kellner, „wenn Poesie und Gesang Hand in Hand gehen, und wenn der Lehrer sich bemüht, namentlich solche Gedichte zu lehren, die bei passender Gelegenheit auch gesungen werden können."

Die Frage, wie viele Gedichtchen und Verschen in der Elementarklasse zu üben seien, beantworten wir dahin: so viel als möglich. Was man gern thut, das merkt sich leicht; das Kind lernt Gedichte wie: „Vogel am Fenster", „Der Bär und die Bienen", „Das Mäuslein" u. a. mit sichtlicher Lust und behält sie mit bewundernswerter Festigkeit im Gedächtnisse, wenn der Lehrer nur nicht von Zeit zu Zeit auf das Rekapitulieren vergisst. Jede Woche eine kindliche Fabel, oder ein Lied, oder 2—3 kurze Sprüchlein kann man selbst in Elementarklassen mit 100 Kindern erlernen. Hier gilt es: je mehr, desto besser für die Sprachbildung, besonders für die Bildung des Sprachgefühls.

Man fasst gemeiniglich die Gesammtaufgabe des Sprachunterrichts in der Volksschule in Sprachverständnis und Sprachfertigkeit zusammen, und auch schon die Elementarklasse hat beides ins Auge zu fassen. Die oben angeführten Momente der ersten Sprachbildung durch die Schule bezwecken das eine wie das andere. Es kommt aber auch die Aufgabe in Betracht, dass das Kind nicht bloß lerne, seine Muttersprache richtig zu gebrauchen, d. h. dass das Kind nicht bloß fertig, sondern auch besonnen und lauteren Sinnes sprechen lerne.

Obwol sich das fast ganz von selbst versteht, und man einwenden könnte, dass ja jeder Lehrgegenstand der Volksschule mehr oder weniger auch der sittlichen Bildung des Kindes Rechnung tragen muß; so scheint doch der Sprachunterricht in erster Linie berufen, neben Verständnis und Fertigkeit noch die Sittlichkeit ins Auge zu fassen, wie dieß

in neuerer Zeit Schmitt mit Recht betont*). Treffen wir doch Kinder, die nicht bloß unrichtig sprechen, sondern auch in unartigem, ausgelassenem Reden sich gefallen! Und ist es etwa bei vielen Erwachsenen anders? Gerade in unserer sophistischen Zeit sollte schon in der Familie auf die sittliche Aufgabe der Sprachbildung ein hoher Wert gelegt werden, und die Schule sollte fortfahren, immer und immer wieder darauf Nachdruck zu legen. Wahrlich, sie würde bei strenger Konsequenz manches schöne Resultat erzielen, nicht durch Predigen und Moralisieren, sondern durch die Macht der Gewohnheit. Schon frühe muß im Kinde der Sinn für Anstand, Redlichkeit, Wahrhaftigkeit und Vernünftigkeit im Gedankenausdrucke lebendig gemacht werden. „Hüte deine Zunge, denn du wirst einst für jedes unnütze Wort Rechenschaft ablegen müßen!" „Gedanke und Wort muß im Kinde wenigstens bei jener natürlichen Einfalt und Arglosigkeit, bei jenem reinen Sinne erhalten werden, wie dieser dem kindlichen, schuldlosen Gemüthe eigen ist. Des Menschen Gedanken seien rein, und sein Mund lerne besonnen, in Sitte und Zucht reden! Seine Hand schreibe nur Geziemendes und Edles! Die Sprache sei schon dem Kinde zu heilig, als dass sie anders, denn in der geziemendsten Weise gebraucht werden dürfe! Sie werde dem Schüler nicht nur ein höherer menschlicher Vorzug, sondern eine Zierde und ein Schmuck seines Wesens." Schmitt.

Wir lassen nun noch die allgemeinen Grundsätze folgen, nach denen die Sprachbildung in der Elementarklasse betrieben werden soll.

1. Man berücksichtige die Gesammtbildung aller sprachlichen Thätigkeiten, als: anschauen, denken, sprechen, schreiben, lesen. Das Denken muß als die wichtigste sprachliche Thätigkeit an entsprechenden Stoffen geübt werden und nicht an alltäglichen, trivialen Gegenständen und Redensarten. Ein Jeder muß denken können, auch wenn er des Lesens und Schreibens gar nicht bedarf. Aller Unterricht geht vom Denken aus und führt auf dasselbe zurück. Dass bei der Ausbildung des Denkvermögens das Gemüth nicht leer ausgehen darf, versteht sich von selbst. „Wohl denen, die des Wissens Gut nicht mit dem Herzen zahlen." Schiller.

2. Das Buch — die Fibel — ist nicht der Lehrer, sondern der Lehrer ist das lebendige Buch. Das Kind muß darum in dem Lehrer stets das Muster einer reinen Sprache vor sich haben.

*) „Die Muttersprache und ihre Bildung im Kinde." Breslau 1867.

Eine Sorglosigkeit in dieser Beziehung rächt sich auf das Empfindlichste, und ihre Folgen sind durch nichts zu paralysieren, am wenigsten durch das todte Buch, welchem ja der Lehrer erst Geist und Leben einzuhauchen hat.

3. Aller Schulunterricht sei sprachbildend. In keinem Lehrgegenstande darf ein falscher Ausdruck unberichtigt bleiben; bei jedem sind die Kinder zum richtigen, deutlichen und vollständigen Sprechen zu verhalten. Da aber nur durch anhaltende Uebung, die sich nicht leicht bei jedem Gegenstande bewerkstelligen läßt, schwierigere Sprachformen bis zur entsprechenden Sicherheit der Anwendung beim Sprechen zu bringen sind; da ferner nur durch anhaltende spezielle Uebungen das durch eingewurzelte Sprachfehler bei der häuslichen Erziehung in den meisten Fällen irregeleitete Sprachgefühl des Kindes auf die richtige Bahn geleitet werden kann: so genügt es durchaus nicht, sich auf den Satz allein zu stützen: „aller Unterricht muß Sprachübung sein", es müßen vielmehr, wie wir schon einmal betonten, auch planmäßige Uebungen zur Erzielung des korrekten Sprechens veranstaltet werden.

4. Man erhalte die Einheit der Sprache im Kinde. Wenn auch manche Uebungen in den einzelnen Sprachthätigkeiten ihrer Natur nach in einer oder der andern Beziehung äußerlich auseinander fallen, so muß doch jederzeit und bei jedweder Uebung in der Sprache das innerliche Zusammenwirken der einzelnen Thätigkeiten, die aus einer Quelle entspringen und nach einem Ziele streben, befördert werden, so daſs aus dem Geistesleben des Kindes Gedanke, Lautsprache und Schriftsprache als eine und dieselbe Sache, nur in verschiedener Gestalt hervortritt.

II.

Spezielle und ausführliche Darstellung des Lese- und Schreibunterrichts auf Grundlage seiner geschichtlichen Entwickelung.

a. Der Leseunterricht von den ältesten Zeiten bis auf Graser.

In der neuesten Zeit ist sehr viel über die Lesemethoden und ihre Entwickelung geschrieben worden. Aber nur sehr wenige Schriftsteller unterzogen sich der Mühe, auch der Leselehrweise der alten Völker die Beachtung zu schenken, welche sie thatsächlich verdient. So begegnen wir denn bei den meisten geschichtlichen Darstellungen der Lesemethoden dem stereotypen Satze: „Die älteste Lesemethode ist das Buch-

stabieren", oder „die alten Völker buchstabierten" u. s. w. Vor allen hat O. Schulz das Verdienst sich erworben, über die stereotype Oberflächlichkeit hinweggegangen zu sein, und auch richtigere Ansichten über die älteste Methode des Leseunterrichts aufgestellt und verbreitet zu haben. Seinen Ausführungen glaubte demnach der Verfasser dieses Werkes besondere Aufmerksamkeit schenken zu müßen*).

Die Erfindung des Lesens und Schreibens fällt weit zurück in das geheimnisvolle Dunkel des grauen Alterthums. In der ersten Entwickelungsperiode der Menschheit war der Verkehr nur ein persönlicher, darum der Gedankenaustausch ein mündlicher oder pantominischer. Erfahrungen und Denkwürdigkeiten, Meinungen und Verhaltungsregeln wurden im Gedächtnisse aufbewart; das lebendige Wort pflanzte sie fort von Vater auf Sohn, von Geschlecht zu Geschlecht.

Diesen Zustand finden wir heute noch bei wilden Völkern; aber auch die Kulturvölker lebten in ihren ersten Lebensperioden in solchen Verhältnissen. Wir ersehen dieß nicht nur aus der Geschichte unserer eigenen Vorfahren, der alten Germanen; auch bei den Griechen und Römern finden wir dieselbe Erscheinung. Aber mit der Zeit machte sich bei jedem Kulturvolke das Bedürfnis schriftlicher Aufzeichnungen geltend.

Die ersten Anfänge schriftlicher Bezeichnung mögen Striche gewesen sein, welche eine Zahl darstellen sollten. Auch die alten Deutschen hatten diese Darstellungsweise. Auf ihrem „Kerbholze" kontrolierten sie das Verhältnis zwischen Schuldner und Gläubiger. — Eine andere uralte Aufzeichnung ist die mittelst Knoten in Schnüren. Wer dächte da nicht gleich an den noch heute vielgebrauchten Erinnerungsknoten im Taschentuche? Aber die Alten, besonders die Chinesen, dann die Mexikaner, Peruaner u. a. haben durch eigenthümliche Knotenschürzungen eine eigentliche Knotenschrift entwickelt. Durch die Entfernung der einzelnen Knoten von einander, durch die Verbindung einzelner Schnüre mit einer Hauptschnur u. s. w. war es möglich, die verschiedensten Begriffe zu bezeichnen. — Später entwickelte sich bei verschiedenen orientalischen Völkern die symbolische Aufzeichnungsweise von mancherlei bedeutungsvollen Begriffen. Durch geschickte Zusammenstellung mehrerer solcher Sinnbilder konnte man dann die durch sie bezeichneten Dinge in ähnlicher Weise in Zusammenhang bringen, wie die Begriffe in einem Satze. Diese Bilderschrift entwickelte sich hierauf — besonders bei den Aegyptern — zur sogenannten Hieroglyphenschrift. „An

*) O. Schulz: „Pädagogische Abhandlungen." Berlin 1867.

der ägyptischen Hieroglyphenschrift können wir gewissermaßen den ganzen Weg verfolgen, welchen der Menschengeist in seinem Streben, das flüchtige Wort fest zu bannen, genommen hat.“ Dr. K. Böttger.

Diese Schrift war jedoch begreiflicherweise sehr umständlich, und man mußte deshalb nach einem einfacheren Mittel suchen, um die Sprache dem Auge sichtbar darzustellen. Dieses Mittel fand man in der Buchstabenschrift*). Die Erfindung derselben wird gewöhnlich den Phöniziern zugeschrieben. Diese Annahme hat die größte Berechtigung. Ein handeltreibendes Volk wie die Phönizier mußte schon früh das Bedürfnis schriftlicher Aufzeichnungen empfinden; es waren Rechnungen und Notizen aufzubewaren; es gab Nachrichten, die entfernten Handelsfreunden mitgetheilt werden mußten. Man mag sich da freilich, gleich anderen Völkern, lange Zeit mit willkürlichen Zeichen beholfen haben, die nur denen verständlich waren, mit welchen eine Verabredung darüber getroffen war. Solche Zeichen und selbst die allgemeiner verständlichen Hieroglyphen der Aegypter konnten aber einem Volke, wie es die Phönizier waren, nicht auf die Dauer genügen. Der mit dem Handel verbundene Gewinn oder Verlust mußte die Notwendigkeit einer Aufzeichnungsweise nach sich ziehen, die allgemein verständlich, aber auch sicher und bestimmt und nicht mancherlei Deutungen fähig war.

Das Materiale, dessen sich die Alten bei dem Schreiben bedienten, war verschieden. Man meißelte die Schriftzeichen in Stein mit eisernen, sogar diamantenen Werkzeugen. Denkmäler dieser Art besitzen wir auch von den alten Deutschen in den sogenannten Runensteinen. Die Israeliten bekamen die 10 Gebote Gottes auf zwei steinerne Tafeln geschrieben. Die Solonischen Gesetze der Griechen wurden in Holz geschnitten, die Werke anderer wichtiger griechischer Philosophen in Blei. Auch in Baumrinde ritzte man verschiedene Merk- und Schriftzeichen. Die Priester schrieben ihre Orakelsprüche meist auf Palmblätter und benutzten dabei ein geschnittenes Rohr als Feder und eine ätzende Flüssigkeit als Tinte. Von den Richtern in Syrakus wissen wir, daſs sie mit ähnlichen Werkzeugen die Namen der Verbannten auf Oliven- oder Maulbeerblätter schrieben. Weit verbreitet war im Alterthum auch der Gebrauch von Wachstafeln, besonders bei den Römern. Es waren dieß kleine Holztäfelchen mit Wachs übergossen, in welches man

*) Wir können uns hier nicht in eine ausführlichere Darstellungsweise einlassen. Wer sich dafür interessiert, dem sei Dr. Böttger's „Sprache und Schrift“ Leipzig 1870 empfohlen, welche recht populär gehalten ist und auch graphische Darstellungen der Schriftzeichen aller Völker und Zeiten enthält. D. V.

mit Knochen oder hölzernen Griffeln, auch mit solchen von Metall schrieb. Diese Griffel waren an dem unteren Ende sehr spitzig und scharf zum Einritzen der Zeichen und Buchstaben, oben aber breit und glatt, um Falschgeschriebenes leicht ausglätten zu können. Da ein solcher Griffel von den Römern stylus genannt wurde, so bezeichnet noch heute das Wort Stil die Schreibart. Seit dem 3. Jahrhundert v. Chr. schrieb man in Aegypten vorzugsweise auf die gedörrten Blätter der Papyrusstaude, welche jedoch gewöhnlich nur auf einer Seite beschrieben wurden. Die Römer gebrauchten statt derselben Baumbast und nannten daher auch das Buch liber, weil liber eigentlich der Bast hieß. Die Blätter wurden an den Enden zusammengekittet; an das letzte Blatt befestigte man einen runden hölzernen Stab, und eine so aufgerollte Lage von Blättern nannte man volumen. Eigens zubereitete Thierhäute hatten schon die alten Hebräer zum Schreiben benutzt, und David soll mehrere Bücher dieser Art besessen haben. Herodot erzählt dasselbe von den Joniern. Als König Attalus II. in Pergamum von den mit ihm in Krieg verwickelten Aegyptern keine Papyrusblätter mehr erhielt, ließ er — um doch Material zu Abschriften für seine Bibliothek zu erhalten — im Jahre 158 v. Chr. neue Versuche mit gegärbten und durch Kalk gebeizten Ziegen-, Schaf- und Kalbfellen anstellen. Hierdurch veranlasste er solche Verbesserungen, dass dieses Schreibmaterial fast alle andern verdrängte, und dass Plinius ihn sogar für den Erfinder des nach der Stadt Pergamum benannten Pergaments ausgab. Uebrigens hatte schon um 167 v. Chr. der Grammatiker Krates in der genannten Stadt wesentliche Verbesserungen der Pergamenterzeugung vorgenommen. Anfangs war dieses Schreibmaterial gelb; erst später erhielt es in Rom die weiße Farbe. Man schrieb auf das Pergament mit gespaltenem Rohr und einer schwarzen, tuschähnlichen Farbe*).

Bei den alten Schriftstellern wird mit einer seltenen Uebereinstimmung der Phönizier Thot oder Taaut als der Erfinder der Buchstabenschrift bezeichnet. Ein anderer Phönizier, Kadmus (d. i. Morgenländer) soll sie nach Griechenland gebracht haben. Die Zeit der Erfindung der Buchstabenschrift nimmt man allgemein etwa auf drei Jahrtausende von uns zurück an.

Wenn es auch Thatsache ist, dass die meisten Erfindungen in Zufällen ihren Ursprung haben, so wird man doch nicht fehl gehen, wenn man die Erfindung der Buchstabenschrift mehr als ein Pro-

*) Dr. Jacobi: „Historische Entwickelung der Schreibunterrichtsmethoden.“

dukt des Nachdenkens und der Aufmerksamkeit auf die Laute der Sprache, als das eines bloßen Zufalles betrachtet. Man hat gefunden, dass jedes Wort aus einer Anzahl verschiedener Klänge oder Laute bestehe, welche in manigfachen Verbindungen immer wieder kehren. Dabei mußte der Umstand auffallen, dass die Anzahl der einzelnen Laute nur eine verhältnismäßig geringe sei; und was lag dann näher, als dass man für jeden Laut ein bestimmtes Zeichen konstruierte und die Zeichen dann in der Reihenfolge aneinanderfügte, in welcher die Laute eines Wortes gesprochen und gehört wurden? So fand man in der Buchstabenschrift ein eben so einfaches als bequemes Mittel, jedes beliebige Wort auch sichtbar darzustellen.

Aus dem Gesagten ergibt sich von selbst, dass Lesen und Schreiben gleichzeitig und in organischer Beziehung zu einander entstanden sind.

Daraus ergibt sich aber auch noch ein anderes Resultat. Der Laut war die durch das Gehör aufgefasste Sache, der Buchstabe das sichtbare Zeichen dafür, und daher müßen die Erfinder der Schrift lautiert haben. Das Buchstabieren konnte erst dann stattfinden, als man jedem Buchstaben einen bestimmten Namen gegeben hatte. Wenn nun das Lautieren eher gewesen sein muß, als das Buchstabieren, so folgt weiter daraus, das dass Buchstabieren keineswegs die älteste Leselehrart gewesen sein kann. Die Erfinder der Kunst zu schreiben und zu lesen müßen die ersten Lese- und Schreiblehrer gewesen sein; und wie anders werden sie anderen davon Mittheilung gemacht haben, als auf demselben, dem einzig möglichen Wege, der sie selbst zur Erfindung geführt? Sie haben ganz gewiss auf die Laute der Sprache aufmerksam gemacht, also elementiert, und hernach die Schriftzeichen in der Ordnung der Lautfolge der einzelnen Wörter zusammengesetzt. Das Buchstabieren als Leselehrart kann erst viel später aufgekommen sein, nachdem schon lange Zeit zuvor die Benennung der Buchstaben mit leicht behaltbaren Namen erfolgt war, — nachdem die Entstehungsweise der Buchstabenschrift in Vergessenheit gerathen war, und man anfieng die Kunst des Lesens als etwas Fertiges auf mechanische Weise andern beizubringen. Schon die Art und Weise der Benennung der Buchstaben spricht dafür, dass die ältesten Völker das Lesen nicht durch das Buchstabieren lehrten. Bei den Stammverwandten der alten Phönizier, den Hebräern, hießen die ersten Buchstaben Aleph, Beta, Gamma, Delta. Da ist es wol kaum denkbar, dass man, um z. B.

die Lautung gab herauszubringen, erst Gimel, Aleph, Beth dachte oder sprach.

Die Namen der Buchstaben entsprachen der leicht auffallenden Form derselben, keineswegs dem damit bezeichneten Laute selbst. Aleph bedeutet einen Stier, Beth ein Haus, Gimel ein Kameel, Daleth eine Thür u. s. w. — Wer lesen wollte, mußte die Fertigkeit haben, die vorliegenden Lautzeichen sofort in die entsprechenden Laute zu übertragen.

So groß nun auch die Bedeutung des Lesens und Schreibens bei den Erfindern war, so konnten diese Fertigkeiten bei den Griechen und Römern doch nicht zu der allgemeinen Geltung gelangen, die sie für ihre Erfinder hatten und noch mehr für unsere papierene Zeit. Man nimmt an, dass Kadmus die phönizische Buchstabenschrift etwa im 16. Jahrhundert v. Chr. zu den Griechen brachte. Aber ihrer Ausbreitung standen die Schwerfälligkeit und Kostbarkeit der Schreibmaterialien entgegen, und manches Jahrhundert ist verstrichen, ehe die Schreibekunst in den verschiedenen Lebensgeschäften der Griechen Anwendung fand, oder gar ein größeres Werk schriftlich abgefasst werden konnte. Das älteste und vorzüglichste Werk der griechischen Literatur, Homer's Heldengedichte über den trojanischen Krieg und die Irrfahrten des Odysseus, deren Entstehung in das 9. Jahrhundert v. Chr. fällt, ist nicht von dem Sänger selbst abgefasst und etwa in Handschriften mitgetheilt worden; es wurde vielmehr Jahrhunderte lang durch mündliche Ueberlieferung fortgepflanzt, bis etwa im 6. Jahrhundert v. Chr. die schriftliche Aufzeichnung der beiden großen Gedichte zu Stande kam.

Von da an waren die Homerischen Gesänge und die Aesop'schen Fabeln die Grundlage alles Sprachunterrichts der Griechen. Dabei ist zu bemerken, dass nicht etwa jeder Schüler einen geschriebenen Homer vor sich hatte. Nur der Lehrer befand sich im Besitze eines solchen — und das auch nicht immer. **Der Unterricht im Lesen und Schreiben war in der Grammatik inbegriffen.** Man legte aber auf beides nicht so viel Gewicht, dass man den Besitz dieser Fertigkeiten von einem Jeden aus dem Volke hätte verlangen können; im bürgerlichen Leben der Griechen war der Gebrauch der Schreibekunst zu allen Zeiten, selbst in der höchsten Blüte ihrer Kultur ein beschränkter. Geschäftsmänner führten allerdings schriftliche Rechnungen über Einnahmen und Ausgaben, auch fasste man Verträge und Zeugnisse hier und da schriftlich

ab; das Meiste aber ward doch mündlich verhandelt, und an ein Actenwesen wie in unserer Zeit war gar nicht zu denken.

Man erzählt sich folgende interessante Begebenheit aus dem Leben Aristides des Gerechten. Auf die Ränke seines Gegners Themistokles sollte Aristides aus seiner Vaterstadt Athen auf zehn Jahre verbannt werden. Einmal gieng nun dieser Mann über den öffentlichen Platz; da trat ein Mann zu ihm, den er nicht kannte. Derselbe bat ihn, er möchte den Namen „Aristides" auf ein dargereichtes Täfelchen schreiben, denn er war es selbst nicht im Stande. Damit wollte der Mann aber seine Stimme für die Verbannung des Aristides abgeben. „Was hat denn der Mann gethan," fragte Aristides, „dass du für seine Verbannung stimmst?" — „Nichts", antwortete jener, „ich kenne diesen Mann gar nicht; nur missfällt es mir, dass er so eifrig darauf hingearbeitet hat, allein der Gerechte zu heißen." Aristides willfahrte dem Ansuchen und schrieb seinen eigenen Namen auf.

Plato, der berühmteste der griechischen Weisen, ein Schüler des Sokrates, spricht in einigen seiner Schriften über Erziehung und Unterricht, namentlich über den Unterricht in der Grammatik. Lesen und Schreiben bildeten den Anfang der Grammatik und nach Plato's Ansicht sollte man den etwa zehnjährigen Knaben drei Jahre lang dazu anhalten, darauf den dreizehnjährigen drei Jahre lang mit der Musik beschäftigen; eine Verkürzung oder Verlängerung dieser Zeit sollte weder aus Willfährigkeit gegen die Wünsche der Eltern, noch aus Rücksicht auf die Neigungen der Kinder jemals gestattet werden. Die Grammatik sollten sie treiben, bis sie lesen und schreiben könnten. Auf Geläufigkeit und Schönheit der Handschrift sollte nicht eben bestanden werden, wenn die Natur die Anlagen dazu versagt hätte. Es kam ja nur darauf an, dass die Knaben die vorzüglichsten Werke der Dichter lesen und sie ihrem Gedächtnisse einprägen konnten.

Bei den Griechen sowol als später auch bei den Römern wurden Schreiben und Lesen mit einander verbunden. Schon die griechische Benennung Grammata wie die lateinische Literatura bezeichnet die eine wie die andere von beiden Fertigkeiten. Es ist auch deshalb mit Bestimmtheit anzunehmen, daß Lesen und Schreiben Hand in Hand giengen, weil man ja doch nur Geschriebenes kannte, und es eine starke Zumuthung sein müßte, wollte man annehmen, die tüchtigen Lehrer der klassischen Völker hätten Lesen und Schreiben als zwei verschiedene Lehrgegenstände getrennt behandelt. Man mußte doch wol die praktische Erfahrung machen, dass die Kenntnis der Buchstaben am leichtesten beizubringen sei, wenn man sie den

Kindern vorschrieb und dann nachbilden ließ. Ein römischer Schriftsteller verlangt auch, man solle die Züge der Buchstaben so schön als möglich auf eine Tafel eingraben lassen und den Schüler anhalten, den Griffel durch die Vertiefung der Buchstaben zu führen. Dadurch würden sich die Schriftzüge dem Gedächtnisse fester einprägen; der Schüler werde zugleich Fertigkeit und Festigkeit der Hand erlangen, ohne daſs der Lehrer notwendig hätte, ihm die Hand zu führen.

Ueber den Gang und die Stufenfolge des Unterrichts im Lesen finden wir bei dem Geschichtsschreiber Dionysios aus dem 1. Jahrhundert n. Chr. sehr bestimmte Nachricht.

„Wir lernen", sagt er, „zuerst die Namen der Buchstaben und dann die Gestalt und die Geltung derselben. Wenn wir diese kennen, lernen wir die Silben und was an den Silben zu bemerken ist. Wenn wir dieses gefaſst haben, so lernen wir die Redetheile kennen, nämlich Nomina, Verba und Partikeln und was an denselben zu bemerken ist, als Verkürzung und Dehnung, Schärfung und Senkung, Genus, Casus, Numerus, Declination und unzählige andere Benennungen. Wenn wir von dem Allem eine Kenntnis haben, fangen wir an zu schreiben und zu lesen, zuerst silbenweise und langsam, weil die Fertigkeit anfangs noch unsicher ist; mit der Zeit aber, wenn wir durch anhaltende Uebung eine schnelle Uebersicht erlangt haben, lesen wir ohne Anstoß und mit großer Leichtigkeit, und durchlaufen in Gedanken jedes Buch, das uns zu Gesichte kommt, ohne dabei an die Menge von Leseregeln zu denken."

Finden wir in einem solchen Lehrverfahren auch manches, was wir nicht gut heißen können, wie z. B., daſs zuerst die Namen, dann die Folge der Buchstaben gelehrt und dann erst Gestalt und Geltung derselben geübt wurde, — ferner die Vorführung einer ungeheuerlichen Zahl von grammatischen Kunstausdrücken, bevor es zum Schreiben und Lesen kam, — so ward doch dabei auf das eigentliche Sprachelement, den Laut, nicht vergessen; und wenn auch das Vorführen der Lautzeichen nach Namen und Geltung das Lesenlernen etwas erschwerte, so war damit doch der Vortheil verbunden, daſs der Schüler nicht erst selbst nötig hatte, die Laute unbewuſst durch langgezogene Uebungen zu abstrahieren, wie dieß bei dem später aufgekommenen Buchstabieren der Fall war, und daſs der Lernende also von allem Anfang an mit Bewuſstsein lernen konnte. — Wir werden später wieder auf einen Versuch hinweisen, das Lautieren mit dem Buchstabieren zu verbinden.

Der Römer Quintilian war besonders gegen das Hersagen der Buchstabennamen nach der Reihenfolge; er

meinte, die Kinder merken sich dabei den Buchstaben zunächst nach der Folge und betrachten nur oberflächlich seine Gestalt, und es ist darum notwendig, die Buchstaben außer der Reihe zu üben. „Man solle,“ meint Quintilian weiter, „die Buchstaben auf dieselbe Weise kennen lernen wie die Menschen, nämlich so, dass man gleichzeitig Gestalt und Name sich merke.“ Uebrigens müssen wir dem gegenüber geltend machen, dass das Lernen der Buchstaben zunächst nach der Reihenfolge auch manches für sich hat — wenn überhaupt erst alle einzelne Buchstaben oder ihre Laute geübt werden, bevor man zur Verbindung derselben schreitet. Wer Kinder unterrichtet, wird erfahren, dass das Ortsgedächtnis bei ihnen in der Regel stärker ist, als die Festhaltung von Gestalten und Namen. Kommt nun das Kind beim fortlaufenden Unterricht dann und wann zu einem schon bekannten Buchstaben, dessen Name oder Laut ihm momentan nicht erinnerlich ist, so wird es sich unwillkürlich zunächst dadurch zu helfen suchen, dass es an den Ort denkt, wo es den Buchstaben schon einmal gesehen hat, und dann nachdenkt, welche Bedeutung oder welchen Namen der Buchstabe dort hatte. — Die Reihenfolge des Alphabets lernt sich übrigens sehr leicht, und die Kinder üben sie jederzeit mit einer gewissen Freudigkeit. Nur dürfen die Uebungen außer der Reihe nicht ganz vergessen werden.

Schon in alten Zeiten sann man auf allerlei Mittel, die Buchstabenkenntnis an sinnliche Gegenstände zu knüpfen. Quintilian erwähnt Buchstaben von Elfenbein, mit denen die Kinder spielen sollten. Horaz erwähnt eines Süßbrotes, welches der „schmeichelnde Lehrer den Kindern reicht, dass willig die Anfangsgründe sie lernen.“ Man erzählt auch von einem griechischen Gelehrten, derselbe habe einen Sohn gehabt, dem es unmöglich gewesen sei, die Namen der Buchstaben zu merken. Da sei der Vater auf den Gedanken gekommen, mit seinem Sohne zugleich 24 Knaben seines Alters zu unterrichten, deren Namen der Knabe kannte, und jeder dieser Namen mit einem andern der 24 Buchstaben des griechischen Alphabets anfieng, so dass z. B. der erste Agamemnon, der zweite Belisar, der dritte Geminus hieß u. s. w. Der Sohn des Gelehrten hatte sich dabei den Anfangslaut eines jeden der 24 Namen zu merken. — Bei einem späteren Schriftsteller*) findet sich sogar die Nachricht von einer in Versen abgefassten Fibel, worin jeder Mitlaut mit den Selbstlauten zu einer Silbe verbunden wurde. In derselben werden nicht einmal

*) Athenäus Deipn. X., 79.

die Vokale mit ihren Namen Alpha, Epsilon, Eta u. s. w. genannt, sondern nur nach der Lautung. Man darf sich hier unter „Fibel" nicht etwa ein erstes Lesebuch für die Hand des Schülers denken, sondern vielmehr eine geordnete Zusammenstellung des Elementar-Lesestoffes seitens des Lehrers zu seinem eigenen Gebrauche.

In späterer Zeit sah man von dem Erlernen der einzelnen Buchstaben und ihrer Laute mehr und mehr ab. Man gerieth in eine Art Sillabieren. Quintilian bemerkt darüber: „Bei dem Einüben der Silben müße man nicht auf Abkürzung oder Ersparung von Zeit und Mühe denken; man müße sie alle erlernen, und nicht, wie es gewöhnlich vorkommt, die schwierigsten übergehen, damit man nachher im Lesen nicht Anstoß finde. Wenn es übrigens bei der Buchstabenkenntnis unzweckmäßig sei, sich an die Reihenfolge der Bachstaben zu binden, so sei das beim Syllabieren gerade recht zweckmäßig. Wer den Laut ba und da wiedergibt, wird auch fa, ga, ha und alle Silben dieser Art leicht auffassen, und die Reihenfolge wird ihm diese Auffassung erleichtern." Endlich warnt Quintilian noch davor, im Syllabieren weiter zu gehen, ehe das Vorhergehende vollständig und mit Sicherheit aufgefasst sei; „es ist unglaublich, wie sehr das Lesen durch Eile verzögert wird."

So wie bei uns Lesen und Schreiben als die Grundfertigkeiten jedes Schulunterrichts betrachtet werden, so war es schon im Alterthum da, wo es eigentliche Schulen gab. Wir finden das nicht nur bei den Griechen und Römern, sondern auch bei den Aegyptern, Indiern, Chinesen u. a. Völkern. Als Lehrmittel diente in den seltensten Fällen ein Buch, höchstens beim Unterricht einzelner Schüler. Die Lernenden bekamen Griffel und Wachstafeln in die Hand, in denen die Buchstaben vorgezogen waren und nun erst nachgezogen, dann selbständig geschrieben werden sollten. Auch Sand wurde nicht selten zu den ersten Schreibübungen verwendet.*) Von einer Fibel haben wir bereits Erwähnung gethan. Die bei Griechen und Römern vorkommenden Buchstaben aus Elfenbein oder Holz dürften als die Anfänge unseres Setzkastens (der Lesemaschine) zu betrachten sein. Es ist nur sonderbar, dass man, einmal im Besitz beweglicher Buchstaben, gar nicht auf die so nahe liegende Erfindung der Buchdruckerkunst gekommen ist.

Der Entwickelungsgang des Leseunterrichts hat gar merkwürdige Wandlungen aufzuweisen: Während die Erfindung der

---

*) Siehe später Bell und Lancester.

Schreibe- und Lesekunst ein analytisch-synthetischer Prozess war und in Folge dessen die erste Mittheilungsweise dieser Kunst ebenfalls diese Eigenschaft besessen haben muß, verfiel man später in die reine Synthese des **Lautierens**, kam dann auf das **Sillabieren**, um endlich zuletzt dem kläglichen **Buchstabieren** zu huldigen. Die Deutschen schlugen in den letzten Jahrhunderten den **entgegengesetzten** Weg ein: Vom Buchstabieren zum Sillabieren, von diesem zum Lautieren, bis man endlich auf die einzig richtige ursprüngliche analytisch-synthetische Lehrweise verfiel.

So wie bei den Griechen und Römern als Hauptzweck des Lesens das Verständnis der Klassiker angesehen wurde, war der anfängliche Lesezweck bei den Deutschen in erster Linie die religiöse Erbauung. Dieß ist ganz erklärlich. Fiel doch die kulturelle Entwickelung des Deutschthums mit der Ausbreitung des Christenthums in eine Zeit! Während die Griechen und alle anderen Kulturvölker des Alterthums durch die Schreib- und Lesekunst in die Vorzeit und das klassische Gebiet ihrer Geschichte, also in ihr eigentliches Volkselement eingeführt wurden, suchten die Mönche, denen wir hauptsächlich die Verbreitung der Lese- und Schreibekunst verdanken, das deutsche Volk seiner heidnischen Vergangenheit mehr und mehr zu entfremden; statt des überlieferten Sagenstoffes aus der germanischen Urzeit bearbeiteten sie selbst meist nur christliche Stoffe, so dass fast alle traditionelle Ueberlieferungen unserer Vorfahren für immer verloren giengen, und wir von den alten Deutschen gar nichts bestimmtes wüßten, hätte uns nicht der Römer Tacitus einige wahrheitsgetreue Aufzeichnungen hinterlassen. Der Lesestoff beim Unterricht war in den Zeiten des Mittelalters ausschließlich ein religiöser. Weltliche Lesestoffe finden wir erst seit der 2. Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Sollte uns das Wunder nehmen, wenn wir doch noch in der neuesten Zeit eine noch nicht ganz vorübergezogene Strömung bemerken, allen Unterricht in den Dienst der Religion zu stellen? — Als man im Jahre 1776 das „neue ABC-Buch zum Gebrauche der protestantischen Schulen der fürstlich nassau-weilburgischen Lande" daselbst einführen wollte, und dieses Buch weder die zehn Gebote, noch das Vaterunser, noch den Glauben enthielt, vermeinte das Volk, darin eine Entehrung und Bedrohung des väterlichen Glaubens zu erblicken. Es entstand darob eine solche Aufregung, dass Truppen aufgeboten werden mußten, um

einem Aufstande vorzubeugen. Sodann kam es zu einem Prozesse vor dem Reichskammergericht zu Wetzlar, und es ward dahin entschieden — daſs das Buch nicht eingeführt wurde. Dieser ABC-Krieg, der an 60,000 Gulden gekostet haben soll, beweiset, wie selbst im Volke das Vorurtheil eingewurzelt war, daſs die Fibel nicht allein Lesebuch, sondern auch Religionsbuch sein müße.

War nun schon der Lesestoff das ganze Mittelalter hindurch bis in die Neuzeit hinein ein sehr beschränkter, so war die Lesemethode eine höchst erbärmliche. So lange die Buchdruckerkunst nicht erfunden war, lehrte man doch wenigstens Schreiben und Lesen in Verbindung. Als aber diese wichtige Erfindung im 15. Jahrhundert die leichte Beschaffung von Fibeln für die Hand der Schüler ermöglichte, war dieß weniger ein Ansporn zur Verbesserung der Methode, als vielmehr ein Mittel zur Bequemlichkeit für die ziemlich verkommenen „Schulmeister" und ihre „Gesellen". Nachdem einmal Schreiben und Lesen getrennt waren, erreichte der todte Mechanismus des Leseunterrichts seinen Kulminationspunkt und behauptete sich auf demselben leider lange, lange Zeit. „Am ärgsten" sagt Curtman, „war der Schlendrian im Leseunterricht geworden, als man zwar allenthalben Schulen einrichtete, aber keine denselben gewachsenen Meister hatte, — als alte Soldaten, Bedienten, Schneider, Hirten oder auch deren Frauen die deutsche Jugend geistig und körperlich mishandelten, kurz im 18. Jahrhundert. Die damalige Buchstabiermethode, wenn sie anders den Namen einer Methode verdient, war eine Reihe vernunftwidriger Gewohnheiten, wodurch man es dahin brachte, daſs sonst recht talentvolle Kinder nach drei bis vier Jahren notdürftig und mit verdummtem Geiste in dem Katechismus und in den Psalmen lasen und nur zum sinnlosen Auswendiglernen geschickt waren.

Im 16. und 17. Jahrhundert finden wir manche Schulordnungen, nach denen die Kinder in drei Haufen getheilt werden sollten: erstens „die, so erst anfahen zu buchstaben", zweitens „die, so anfahen die Syllaben zusammenzuschlagen", drittens die, „welche anfahen zu lesen und zu schreiben". Interessant dürfte hier die Nebenbemerkung sein, daſs die „Schulgesellen" an manchen Orten ein sogenanntes Kapitelgeld erhielten, und zwar bei jedem neuen Kapitel 3 Heller. „Doch sollten sie deshalb beim Lesen nicht eilen, sondern so lesen lassen, daſs die Schüler Nutzen davon haben"!!!

Bevor wir nun zur historischen Darstellung der Bekämpfung,

Verbesserung und endlichen Beseitigung der Buchstabiermethode schreiten, wollen wir über die letztere noch einige methodische Bemerkungen anführen.

Der Anfang des Buchstabierens wird mit dem Buchstabenkennen gemacht. Man läßt die Buchstaben anschauen und mit Namen nennen. Dieß geschieht in und außer der alphabetischen Reihenfolge. Darauf folgt das eigentliche Buchstabieren, indem man die Namen der Buchstaben, die zu einer Silbe gehören, einzeln aussprechen läßt und das Kind durch mechanisches Vor- und Nachsagen gewöhnt, aus dem Klange der Buchstabennamen den Laut der Silbe zu entnehmen; z. B. Be - u - che = Buch, Ef - er - e - u - en - de = Freund - sche - a - ef - te = schaft: Freundschaft u. s. w.

Das dauert so lange fort, bis die Kinder die Silben nach dem wirklichen Lautgehalte aussprechen können, — gewöhnlich eine verhältnismäßig lange Zeit. Bei mehrsilbigen Wörtern werden entweder alle vorhergehenden Silben bei jeder nachfolgenden wiederholt, oder die Silben werden einzeln genommen und erst zuletzt alle zusammen ausgesprochen; z. B.: pe - e - i = pei - en - i = ni - peini - ge - e - en = gen = peinigen, oder: pe - e - i = pei - en - i = ni - ge - e - en = gen = peinigen. Ist das kleine Alphabet auf diese Weise durchgenommen, dann folgen dieselben Uebungen mit dem großen. Erst dann geht es ans Lesen ganzer Sätze und Stücke, wobei nur solche Wörter buchstabiert werden, welche von den Schülern falsch oder gar nicht oder nur mit Stocken gelesen werden können.

Gegen das Buchstabieren hat man manchen kräftigen Sturmlauf begonnen, ehe es zum Falle kam; es würde zu weit führen, wollten wir an dieser Stelle alle die Urtheile skizzieren, welche man gegen dieses Verfahren vom Stapel ließ. Nur einige charakteristische Bezeichnungen seien angeführt: „Die Buchstabiermethode ist naturwidrig, grausig, grausam, eine folternde Qual für die Kinder, geisttödtend, zeitraubend" u. s. w. u. s. w.

Einige dieser Bezeichnungen, besonders die letzte, sind ganz richtig; die andern dürften wol mehr auf Rechnung der schlechten Betreibung als auf die der Methode selbst zu setzen sein. Der Hauptgrund, warum man gegen das Buchstabieren so zu Felde zog, ist zunächst darin zu suchen, daſs Laut und Name der Buchstaben oftmals wesentlich von einander abweichen, z. B. zet, es - ze - ha = sche u. a. Wer würde wol aus Zet - we - e - te - es - ze - ha - ka - e - en die Lautung Zwetschken herausfinden? Wären alle Buchstaben einfach

benannt, so könnte die Buchstabiermethode keine so großen Schwierigkeiten bereiten, wie es z. B. im Griechischen der Fall ist, wo nicht einmal die Namen der Vokale dem Laute entsprechen (α — Alpha, ο — Omega). Es gieng deshalb, wie wir weiter unten ersehen werden, das Bestreben derer, welche das Buchstabierverfahren zu verbessern suchten, zunächst dahin, den Buchstaben einfachere Namen beizulegen. Nun aber ist gegenwärtig das Buchstabieren als Lesemethode mit Recht abgethan, und wir wollen keine Lanze für dasselbe einlegen. Doch muß es nach Erlangung einer gewissen Lesefertigkeit unbedingt angewendet werden; etwa wäre damit dann zu beginnen, wenn man zu solchen Wörtern schreitet, deren schriftliche Darstellung vom Lautgehalte mehr oder weniger abweicht. Abgesehen von dem nicht zu unterschätzenden Vortheile, der dadurch für unsere verwickelte Orthographie erwächst, wird es nach Auffassung aller Sprachlaute und ihrer Zeichen ganz gewiss an der Zeit sein, auch den Namen eines jeden Zeichens kennen zu lernen, der schon einmal nicht ganz zu umgehen ist. Ein zu spätes Eintreten des Buchstabierens ist ebenso nachtheilig, wie der erste Beginn des Leseunterrichts mit demselben.

Nun kehren wir zum Geschichtlichen zurück.

Der erste, der uns zu Anfang des 16. Jahrhunderts als entschiedener Gegner des eingerissenen Buchstabierschlendrians entgegentritt, ist der vielgenannte Valentin Ickelsamer. Dieser merkwürdige Mann übte einen großen Einfluss auf die Gestaltung des gesammten deutschen Sprachunterrichts aus. Im Jahre 1529 erschien seine „Teutsche Grammatica, darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen | mit allem dem | so zum Teütschen lesen vnnd desselben Orthographian mangel vnn überfluß | auch anderm vil mehr zu wissen gehört. Dieses Buch war überhaupt die erste deutsche Grammatik. Schon früher erschien Ickelsamer's Büchlein „Von der rechten weys, lesen zu lernen". In demselben fordert er, das Buchstabieren verwerfend, die Buchstaben nach „Bedeutung und Laut" zu erklären. Er war jedenfalls durch sein eifriges Studium der lateinischen Sprache auf diese Idee gekommen. Die Lateingrammatiker seiner Zeit, z. B. J. Fortelius (1501 in Venedig) erklärten, „das Wesentliche der Buchstaben sei dreifach: nämlich Name, Form und Laut, und beim Aussprechen lässt man den Namen der Buchstaben nicht hören, sondern den Laut".*) Ickelsamer meint unter andern, die Kinder

*) Ich mache hier die geehrten Leser auf meine Aufsätze: „Rückblicke in die ältere pädag. Literatur" der Wiener Zeitschrift „Volksschule" 1876, aufmerksam, wo ich auch Ickelsamer's Grammatica eingehender bespreche. (D. V.)

könnten lesen lernen, ohne einen Buchstaben gesehen zu haben; sie sollen aus dem Kopfe sagen können, wie viele Buchstaben ein Wort habe. Er betont also zunächst das Analysieren der Wörter nach dem Lautgehalte. Erst nachher solle man die Figur des Buchstabens an die Tafel malen. Zur leichteren Erinnerung an den Laut des betreffenden Buchstabens schlug Ickelsamer Bilderfibeln vor. Den Namen verschiedener Thiere sollte die Abbildung beigesetzt werden, daneben der Laut, welcher der Stimme des Thieres entspreche; z. B. Hund r (knurren), Ziege e (meckern), Sperling z (zwitschern) u. s. f.

Nach Ickelsamer suchte der Lübecker Buchdrucker Ballhorn die bereits im 17. Jahrhundert bekannte Hahnenfibel dadurch zu verbessern (?), dass er das bisher übliche Bild eines an den Füßen gespornten Hahnes in das eines ungespornten (!) verwandelte, dem ein paar Eier oder ein Korb mit Eiern zur Seite lagen. Auf diese „Erfindung", die, wenn auch nicht eben das Lernen des ABC unmittelbar erleichterte, so doch die Lachsucht der Jugend reizte und sie veranlasste, das widerwärtige Buch öfter zur Hand zu nehmen, that er sich viel zu Gute und machte sie auf dem Titel mit dem großklingenden Worte „auctior et correctior" auffallend, weshalb ballhornisieren oder richtiger verballhornisieren seitdem sprichwörtlich geworden ist für verschlimmbessern, (eine Schrift durch vermeintliche Verbesserungen verschlechtern).*)

Comenius gab in seinem Orbis pictus zu jedem Buchstaben ein Bild, welches an einen dem betreffenden Buchstaben entsprechenden Naturlaut erinnern sollte; z. B. Krähe (Bild): die Krähe krächzet aa A a, — Schaf (Bild): Das Schaf blöket bee B b u. s. f.

Allein es ergieng den Rathschlägen Ickelsamer's und Comenius wie den Vorschlägen des letzteren hinsichtlich des Anschauungsunterrichts: die verkommene Küsterwelt hatte für derlei weder Auge, noch Ohr, noch Sinn. Doch tauchten in der folgenden geistestrüben Zeit immer wieder leuchtende Sternlein am pädagogischen Horizonte auf.

Im Jahre 1700 erschien zu Halle von J. G. Zeidler ein „neu verbessertes vollkommenes ABC-Buch als Schlüssel zur Lesekunst" in 2 Bänden, worin verheißen wurde, „dass ein Mensch, er sei jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennt, ohne alles mühselige und langweilige Buchstabieren von sich selbst in wenigen Tagen alles fertig lesen könne." Zeidler nannte das Buchstabieren albern und unnütz.

*) Dr. Jütting „sprachl. und pädag. Abhandlungen", I. Theil.

Etwas später, 1712, begegnen wir einer Fibel nebst einer recht guten Anweisung zum Lesenlernen von einem Unbekannten. Daselbst steht bei jedem Buchstaben ein Bild, dessen bezeichneter Gegenstand den Laut des nebenstehenden Buchstabens als Anlaut enthält; z. B. Apfel a, Ofen o, Licht l, Hut h u. s. w., eine Einrichtung, der wir noch heute allenthalben begegnen. Das Büchlein, in welchem der Unbekannte sein methodisches Verfahren beim ersten Leseunterricht darstellte, führt folgenden Titel: „Die erneuerte Lesekunst oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung begründeter Leseunterricht, wie man ohne alles gewöhnliche langweilige, mühselige und unvollkommene Buchstabieren aufs allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste die Jugend zum Deutsch-Lesen anführen kann.“ Weißenfels, bei dem alldasigen Hofbuchdrucker Joh. Christoph Brühle 1712. Im Jahre 1721 erschien ein „Erleichtertes Lesebüchlein“, darinnen gezeiget wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabieren bald und leicht beibringen könne“ vom Prediger Bensky zu Barby a. d. Saale. Nach der Methode dieses Mannes lernten die Zöglinge des Potsdamer Waisenhauses thatsächlich in 2 Monaten lesen. Die Bensky'sche Schrift gab Hecker (der bekannte Gründer der ersten Berliner Realschule) im Jahre 1757 neuerdings heraus unter dem Titel: „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstaben zu lernen“.

Nun aber sollte der stärkste und wuchtigste Hieb auf die Buchstabiermethode fallen; diesen führte 1737 ein sich Nachsinner nennender Schulmann. Der gute Mann zog in satyrischer Weise mit poetischer Sprache gegen das Buchstabieren zu Felde und schrieb in seinem Buche: „Lehrkunst, das Zorn erweckende Buchstabieren aus dem Wege zu räumen“ unter anderem:

„Klingt es nicht wunderlich, wenn man will „spielen“ sagen,
und kömmt mit es-pe-i-e-el-e-en hervor?
Ein solches sinnlos Spiel möcht' ich vom Lernen jagen!
Es kommt nur allzuschwer der rechte Zweck hervor“.

Aber was half's? Der wackere Nachsinner selbst hatte trotz seines Eifers gegen das Buchstabieren noch immer nicht die rechte Methode gefunden, und als er starb, blieb das „Zorn erweckende“ Buchstabieren wie zuvor in Anwendung.

Während nun die Bestrebungen der letztgenannten Männer dahin giengen, das Buchstabieren zu beseitigen und etwas Besseres an dessen Stelle zu setzen, was man freilich mehr ahnte, als klar erkannte, suchten andere den Fortschritt in der Verbesserung

des Buchstabierverfahrens. Schon Locke schenkte dem Leseunterricht eine besondere Aufmerksamkeit. Er wollte das Lesenlernen als kein ernstes Geschäft, sondern als ein Spiel des Kindes betrieben wissen. Würfel und andere Spielsachen mit Buchstaben sind seine Lehrmittel. „Wie," sagt Locke, „wenn man einen elfenbeinernen Würfel von 32 Seiten oder vielmehr von 24 oder 25 Seiten machte und einige dieser Seiten mit a, andere mit b, andere mit c und noch andere mit d bezeichnete? Ich wollte, dass man bloß mit diesen vier Buchstaben oder allenfalls nur mit zweien auf einmal den Anfang machte, und wenn der Knabe diese kennete, einen andern hinzuthäte und so fortführe, bis jede Seite mit einem Buchstaben bemerkt und das ganze Alphabet erschöpft wäre. Ich kenne einen Mann von hohem Stande, welcher die sechs Seiten eines Würfels mit den sechs Selbstlautern (denn in unserer Sprache ist y einer) und die Seiten dreier anderer Würfel mit den achtzehn Mitlautern bezeichnet und ein Spiel für seine Kinder gemacht hat, dass derjenige gewinnen sollte, der in einem Wurf die meisten Wörter aus diesen vier Würfeln zusammengebracht hätte. Sein ältester Sohn spielte sich auf diese Weise mit vielem Eifer ins Buchstabieren hinein, ohne jemals gescholten oder gezwungen worden zu sein." Locke schlug Kirschen, Aepfel u. dgl. als Gewinnste vor.

Basedow wollte (ebenso auch Locke) den Unterricht im Lesen frühe begonnen wissen; er bildet hier den Gegensatz zu Rousseau, obgleich er sonst in mehr als einer Hinsicht auf dessen Boden steht.

Basedow's eigene Tochter Emilie soll schon am Ende ihres dritten Lebensjahres im Stande gewesen sein, sofort herauszufinden, dass d, u; s, o, l, l, st; i, tz, t; e, i, n, e, n; z, w, i, e, b, a, ck; b, e, k, o, m, m, e, n" heiße: „Du sollst itzt einen Zwieback bekommen." — Wie Rousseau's Emil im zwölften Jahre noch kaum zu wissen braucht, was ein Buch ist, und wenig daran liege, ob Emil, „das Naturkind", vor dem 15. Lebensjahre lesen und schreiben kann oder nicht, — so soll Emilie, „das Wunderkind" Basedow's, schon in der zartesten Kindheit zuckersüße Sachen durch eigenes Lesen herausfinden.

Basedow glaubte durch einige Aeußerlichkeiten schon die Methode wesentlich verbessert zu haben, wie er ja überhaupt gewohnt war, alle seine Leistungen im hohen Selbstgefühle als außerordentliche zu bezeichnen.

Im Jahre 1771 veröffentlichte Basedow seine Fibel unter dem Titel: „Kleines Buch für Kinder aller Stände", ferner ein „kleines

Buch für Eltern und Lehrer aller Stände", 1785 erfolgte endlich die Ausgabe der „großen Ideen" (!) zur Verbesserung der Lesemethode. „Unerwartet große Verbesserung der Kunst lesen zu lehren" — nicht geringer lautete der Titel des methodischen Werkes! Diese unerwartete Kunst bestand in dem längst von ihm ausgesprochenen Satze, „das Lesen spielend zu erlernen". Um dieß zu bewerkstelligen, sollten den Kindern durch „das Spiel der Aussprache" nur angenehme Wörter vorgesprochen werden, wie Birnen, Rosinen, Zucker, Mandeln u. dgl. Zuvor noch wurden die Vokale vor- und nachgesprochen, dann die Lippenbuchstaben, darauf die Zungenbuchstaben, die Kehlbuchstaben und endlich die Zahnbuchstaben. An alle diese Konsonanten ließ Basedow ein gelindes e anhängen: be, fe, he, ke u. s. w. Die vorhin erwähnten angenehmen Wörter wurden nach jeder Art der Konsonanten vor- und nachgesprochen, und zwar in solcher Auswahl, daſs in den gesprochenen Wörtern die eben genannten Konsonanten vorkamen.

Nach solchen Vorübungen folgte das Buchstabenspiel. Die Buchstaben waren auf Karten gemalt. „Nehmet 4 oder 5 Karten", heißt es bei Basedow, „unter welchen eine denjenigen Buchstaben enthält, welchen ihr zuerst kennen lehren wollt! Theilt diese Karten unter die anwesenden Personen und Kinder mit der Bedingung aus, daſs derjenige, der den bestimmten Buchstaben bekömmt, das Glückskind sei und die Erlaubnis haben solle, an einer Blume zu riechen, oder ein kleines Stück einer Birne, eines Apfels, einer Rosine zu essen, oder ein in Bereitschaft liegendes Bild zu sehen, oder einige Zeit den angenehmsten Sitz zu haben, oder einen auf gewisse Art verzierten Hut aufzusetzen, oder auf einem Instrument zu spielen, oder von der übrigen Kindergesellschaft eine anständige Verbeugung zu erhalten u. s. w.

Kennt ein Kind das a, so muß das a notwendig unter den ausgetheilten Karten bleiben; aber durch den Empfang des Buchstaben b muß das Glückskind bestimmt werden."

So geht es fort, bis alle Buchstaben gelernt sind. Wer alsdann Glückskind werden will, muß 2 oder 3 bestimmte Buchstaben nach der Vertheilung in seinen Karten haben. „Und weil dieses seltener eintrifft, so kann der Preis des Glückskindes auch wichtiger sein." Auf gleiche Weise wird mit den Ziffern verfahren und „auf solche Art lernen Kinder, welche über zwei Jahre sind, und wenn man täglich ein Viertelstündchen mit ihnen spielt, alle Buchstaben und Ziffern in 4 Wochen.

Darauf beginnt nun das Buchstabierspiel.

„Merkt,“ sagt Basedow darüber, „dass ihr, um den Unterricht eurer Kinder zu erleichtern, einige bei euch bisher ungewöhnliche Namen gewisser Buchstaben gebrauchen müßt.

Der	Name	des	ae	heißt	mit	einem	Laut	ä,
„	„	„	oe	„	„	„	„	ö,
„	„	„	ui	„	„	„	„	ü,
„	„	„	ai	„	„	„	„	ai,
„	„	„	ei	„	„	„	„	ei,
„	„	„	eu	„	„	„	„	eu,
„	„	„	ch	„	„	„	„	che,
„	„	„	sch	„	„	„	„	sche,
„	„	„	st	„	„	„	„	ste.

Ferner im Buchstabierspiel sprecht niemals in einer Silbe oder in einem Worte mehr Buchstaben vor, als bei dem Zusammensprechen ausdrücklich gehört werden, wenn ihr gleich dieselben Silben und Wörter im Drucke mit mehr Buchstaben, die nicht gehört werden, bezeichnet findet oder in der Schreibekunst mit mehr Buchstaben zeichnen müßt. Z. E. in dem Buchstabierspiele sprecht nicht a, a, l, sondern a, l; nicht s, a, h, l, sondern s, a, l; nicht S, e, e, l, e, sondern s, e, l, e“ u. s. f.

Die Zusammenfügung von Buchstaben zu Silben geschah ganz nach Art der alten Buchstabiermethode; doch hat Basedow dieses Geschäft durch Beseitigung irreführender Buchstabennamen theilweise erleichtert.

Die zu buchstabierenden Silben standen in folgender Ordnung auf einer Wandtafel:

1. Erstes Lippenspiel: ma, wa, fa, ba, pa.
2. Erstes Zungenspiel: la, na, da, ta.
3. Erstes Zähnespiel: ra, sa, scha.
4. Erstes Kehlspiel: ha, ja, ga, cha, ka.
5. Erstes Mundspiel: sta, za, xa.
6. Zweites Lippenspiel: ma, me, mi, mo, mu; wa, wo ꝛc.; fa, fe ꝛc.; ba, be ꝛc.; pa, pe ꝛc.
7. Zweites Zungenspiel: la, le ꝛc.; na, ne ꝛc.; da, de ꝛc.; ta, te ꝛc.
8. Zweites Zähnespiel: ra, re ꝛc.; sa, se ꝛc.; scha, sche ꝛc.
9. Zweites Kehlspiel: ha, he ꝛc; ja, je ꝛc.; ga, ge ꝛc.; cha, che ꝛc.; ka, ke ꝛc.
10. Zweites Mundspiel: sta, ste ꝛc.; za, ze ꝛc.; xa, xe ꝛc.
11. Drittes Lippenspiel: am, em ꝛc; af, ef ꝛc.; ab, eb ꝛc.
12. Drittes Zähnespiel: ar, er ꝛc.; as, es ꝛc.; asch, esch ꝛc.

13. Drittes Zungenspiel: al, el ꝛc.; an, en ꝛc.; ad, ed ꝛc.

14. Drittes Mundspiel: aſt, eſt ꝛc.; az, ez ꝛc.; ax, ex ꝛc.

15. Drittes Kehlſpiel: ach, ech ꝛc.; ak, ek ꝛc.

16. Das Doppellautſpiel: mä, dä, wä, rä, ſtä, äf, äx, äſt, äz; nau, dau, gau, rau, pau, aum, aun, aur, aus, auch; bei, dei, ſei, gei, heid; eis, eim, ein, eik; keu, leu, meu, neu, zeu; eur, eul, euſch, eut, euz u. ſ. w.

Dieſe Silben ſollten aber durchaus nicht vom Schüler geleſen, ſondern ihm nur vorgeſprochen werden. „Merket aber, geliebte Freunde der Kinder, daſs alle dieſe beſchriebenen Uebungen ſchon geendigt ſein müßen, ehe man ihnen ein ABC- oder irgend ein anderes Buch in die Hände gibt. Es muß vielmehr verhütet werden, daſs ein ſolches Kind, dem man noch nicht zeigen will, was Leſen ſei, mit einem Buche ſpiele. Auch die erwachſenen Kinder müßen es nicht anders als beim Leſen brauchen, damit ein Buch allen eine verlangenswürdige Sache bleibe.“

Nach einer ausführlichen Belehrung, wie er dieſe Buchſtabierübungen, ohne daſs der Schüler ein Buch vor ſich hat, ausgeführt wiſſen will, zeigt Baſedow, auf welche Art und Weiſe die Wörter, Silben und Laute aufgefaſst werden ſollen. „Sprecht ihnen (den Kindern) Namen und Sätze von Dingen vor, die ſie verſtehen, und die ihnen zum Theil angenehm ſind; z. B. Morgen werden die Kinder unſerer Nachbarn euch beſuchen. Schlaget mit dem Finger auf den Tiſch, ſo oft ein Wort geendigt iſt. In dem angeführten Satze ſind acht Wörter. Ihr müßt alſo acht ſchlagen. Alſo lernen die Kinder Wörter von Wörtern unterſcheiden. Zu einer andern Zeit unterſcheidet in einzelnen Wörtern auf eben dieſe Art die Zahl der Silben. Fangt bei vielſilbigen Wörtern an und fahrt bis zu einſilbigen fort. Zum Exempel: Paſteten-Bäcker, Zuckerbrot, Mandeln, Fleiſch. Dieſe Uebung könnt ihr fortſetzen, indem ihr ihnen etwas Verſtändliches aus ſolchen kleinen angenehmen Büchern, die ich euch gleichfalls ſchreiben will, vorleſet, und ſie bald die Wörter, bald die Silben zählen laſſet. Dadurch lernen ſie Silben von Wörtern genau unterſcheiden. Die gewöhnlichen Beſtimmungen aber, was eine Silbe ſei, und was ein Wort ſei, helfen zu nichts. Hingegen werdet ihr eure Kinder nach Erfüllung meines Rathes hurtig und munter antworten hören, wenn ihr fragt, wie viel Silben dieſes oder jenes Wort habe.“ Dann erſt ſoll man nach Baſedow den Kindern ſagen, die Buchſtaben a, e u. ſ. w. heißen Vokale oder Selbſtlauter, und zwar unterſcheiden wir einfache und doppelte;

alle übrigen sind Konsonanten oder Mitlauter. „Nun könntet ihr sie in jeder Silbe den Vokal anzeigen lehren; nun werden sie den Satz verstehen und glauben, in einem Worte sind nicht mehr Silben als Vokale oder Selbstlauter."

Das eigentliche Lesen lehrte Basedow nach vorausgegangenem Buchstaben- und Buchstabierspiel mittelst eines Lesekastens.

Dass auch hier nur angenehme Wörter und Sätze gebraucht werden sollen, versteht sich von selbst. Die erste Uebung des „Buches für Kinder" zeigt, wie sehr man den Kleinen alles „versüßen" soll, „damit sie niemals dem Anfang des Ekels nahe kommen möchten." Hier die Probe:

da - sind - bil, - der - von - gu, - ten sa, - chen;
ku, - chen - mit - an, de, rem - bro, de;
ein - tel, ler - mit - ro, si, nen - und - man, deln;
ei, ni, ge - ro, si, nen - am - sten, gel;
ei, ne - man, del - in - der - scha, le;
ei, ne - auf, ge, mach, te - man, del;
dar, auf - folgt - ein - pre, zel - und - ein - krebs;
ein - glas - und - ei, ne - Fla, sche;
au, stern - und - ih, re - schaa, len;
ein - tel, ler - mit - But, ter;
ei, ne - schüs, sel - mit - schin, ken;
ein - an, ge, schnit, te, ner - kä, se;
auch - al, ler, ley - baum, früch, te;
pflau, men - aep, fel - bir, nen - wein, trau, ben rc rc.

In seinem Bestreben, den Unterricht im Lesen den Kleinen möglichst angenehm zu machen, verfiel Basedow sogar auf ein „neues Werkzeug" zum Lesenlehren, und das war nichts anderes, als — ein Schulbäcker, der die Buchstaben und auch andere Lehrstoffe aus Semmelteig zu backen hätte, so dass die Kinder thatsächlich Buchstaben essen könnten. War das nicht eine unerwartete Erfindung? Wo aber blieb die „unerwartete Verbesserung" des Leseunterrichts? Dieselbe reichte nicht über einige äußerliche Dinge hinaus, und bei aller Wechselwirkung zwischen Körper und Geist werden die gegessenen Buchstaben vom Magen aus nicht viel zur Bildung des Geistes beigetragen haben. Aber zu jener Zeit, in der die große Menge in gedankenloser Hast nach Allem griff, das nur neu hieß*),

*) Gellert schildert diesen Hang zu allem Neuen recht treffend in der Fabel „vom grünen Esel".

fanden Basedow's Spielereien nicht wenig Verbreitung und Nachahmung; nur das Buchstabenessen gieng bald wieder ein, da es als zu kostspielig befunden wurde, trotzdem Basedow nachwies, dass das nicht der Fall sei, da ja das unentbehrliche Morgen- und Abendbrot der Kinder in Form von Buchstaben gebacken werden könne.

Einmal in der Bahn spielender Tändelei, hielt man es gar bald nach Basedow für einen ernstlichen Fortschritt, die Buchstaben mit bunter statt mit schwarzer Farbe auf Karten malen zu lassen; bald entstanden ABC-Würfel, endlich ABC-Puppen. Letztere wurden thatsächlich anno 1797 in der Freischule zu Leipzig vom Schuldirektor Plato den Mädchen ausgetheilt. Und erst die Bilderfibeln mit ihren Knittelversen, die uns jetzt das Zwerchfell erschüttern könnten, wenn die Sache nicht gar so ernst zu nehmen wäre! So stand z. B. neben dem A ein Affe und darunter:

Der Affe gar possierlich ist,
zumal, wenn er vom Apfel frisst.

Bei dem B stand ein Bär und darunter:

Ein wilder Bär in Polen fraß
den Schreiner sammt dem Winkelmaß.

Bei dem D war wieder ein Dachs, und darunter stand der Vers:

Der Dachs im Loche beißt den Hund;
Soldaten macht der Degen kund.

Bei dem E stand der Esel und der Elefant mit dem Verse:

Der Esel ist ein dummes Thier,
der Elefant kann nichts dafür.

Der Verfasser dieser Verse soll Schullehrer Bienrod in Wernigerode gewesen sein.

Dass man zuletzt das ABC auch in Musik setzte*): wen sollte das in Anbetracht solcher Verhältnisse Wunder nehmen? — Aber das dürfte zur Verwunderung Anlass bieten, wenn wir in unserer neuesten Zeit, in der man schon oft wieder hart an die Grenze der Tändelei stößt, auch in besseren Elementarmethodiken und Wegweisern ein in Musik gesetztes ABC findet, wol gar dasselbe einer guten Volksmelodie unterlegt, die wahrlich eines besseren wert wäre, als des ix-ipsilonzet, o weh! kann ja nicht lernen das ABC.**)

Du meinst nun, lieber Leser, es fehlte in jener Zeit nichts weiter, als der weltberühmte „Nürnberger Trichter", um das Maß der Ver-

*) Splittegarb „Verbessertes ABC-Spiel" 1784.

**) Siehe „Klauwell: Das erste Schuljahr", 3. Auflage, Leipzig 1872. — Frühwirth, Fellner und Ernst „praktischer Wegweiser". Wien 1872, u. a.

irrungen voll zu machen! Doch nein, der fehlte auch nicht. Es erschien zu Altdorf (bei Nürnberg) auch ein ABC-Buchstabier- und Lesetrichter, durch den man den Kindern das Lesen in einer Geschwindigkeit beibringen und gleichsam eintrichtern kann".

Es wäre hier noch zu erwähnen, wie die alten „praktischen" Schulmänner sich abmühten, durch heiteren Lehrton und witzige, scherzhafte Vergleiche der Buchstaben mit Gegenständen der Natur und des häuslichen Lebens den Kleinen das Lesenlernen angenehm zu machen. Ein im Jahre 1705 zu Frankfurt und Leipzig erschienenes „Buchstaben- und Silbenbüchlein nebst einer kurzen Anweisung, wie solches recht zu gebrauchen, dass die Kinder in sehr kurzer Zeit zu einer Fertigkeit im Lesen können gebracht werden", behauptete sich fast ein volles Jahrhundert. Dort heißt es beim A, der Buchstabe sieht wie ein Apfel aus; — das O ist rund, wie der Mund des Bauers, der zu den Pferden O! O! ruft; u. s. w. Selbst noch im Jahre 1831 trat Schullehrer Wetzel zu Wiedemar in der Schrift: „Hand- und Wandfibel" (Leipzig bei Dürr) mit einer ähnlichen Lesemethode auf. Er lehrt die Buchstaben und ihre Abstammung von einander, während er sie an die Wandtafel schreibt, also:

„Dieser krumme Haken heißt c. Der krumme Haken, mit einem feinen Strich verbunden, heißt e. Den Haken vom c ziehe ich krumm herum, und lasse ihn hier unten hineinlaufen, so habe ich o. Der Knecht spricht diesen Buchstaben aus, wenn die Pferde stehen bleiben sollen.

Setze ich auf das o den Buchstaben mit dem Löchelchen, so heißt er ö.

Ich ziehe den Haken vom c gerade herunter, doch nicht weiter, als das c geht, und schärfe es ab, dass es wie ein Häuschen aussieht, so erhalte ich a . . . . . Auf den Strich vom t noch ein Hälchen oder ein Bouquet macht k. — Ich binde an das l eine Schürze und lasse sie herunterhängen, so entsteht h. Stopfe ich die Schürze unten hinein in den l-Strich, so habe ich b.

So wird nach und nach das ganze Alphabet entwickelt. Diese Methode war noch in den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts bei den geistlichen Schulinspektoren in Wien sehr beliebt. Nachdem die Buchstaben in angedeuteter Weise entwickelt waren, stellte man Fragen an die Kinder; z. B. Wie sieht das f aus? „Es kommt aus dem l, hat eine Schildmütze auf, hat ein spitziges Bein und ein Halstuch um." Oder: „Wie heißt der Buchstabe mit dem zerplatzten Bauche?" (s). Welcher hat einen geraden Schwanz? (qu). Welcher einen krummen? (g). Wie heißt der mit der langen Nase, dem

spitzigen Bauche und dem krummen, heraufgezogenen Schwanze? (z) u. s. w.

Alle diese „Verbesserungen“ des Buchstabierens aber betrafen nur einige äußerliche Förmlichkeiten, und diese führten immer weiter abwärts von der Bahn, welche Comenius, Ickelsamer u. a. schon längst zu ebnen versucht hatten.

Da trat gegen Ende des 18. Jahrhunderts wieder ein heftiger Eiferer gegen das Buchstabieren auf, Samuel Heinicke (Gründer des ersten deutschen Taubstummeninstitutes 1778). Er behauptete, „das Buchstabieren sei das nächste Uebel nach der Erbsünde, oder gar ein noch größeres, so daſs Krieg und Pest und Hexenprozesse nicht so viel Unheil angerichtet haben als das Buchstabieren.“ — „Es ist unumstößlich erwiesen,“ sagt er an anderer Stelle, „daſs man durch das Buchstabieren nicht lesen lernen kann, und dieser abderitische Dideldumbei nicht allein ganz vergeblich und schändlich, sondern auch unbeschreiblich schädlich ist: denn die Buchstabierer werden durch ihr einzelnes Tonhaspeln um ihre Zeit und ihren Verstand, und nicht selten auch um ihre Gesundheit gebracht.“

Nach solchen Auslassungen setzte Heinicke seine eigene Leselehrart auseinander. Sie zerfiel in drei Lese-Akte. Den ersten Akt nannte er tonlos, den zweiten tonhaft, den dritten vergoldet. „Der Gesichtssinn hat beim Lesen weiter nichts zu thun, als daſs er schaut. Die Einbildungskraft und das Bewuſstsein fangen aber gleich an, und nehmen sichtbare Silben und Wörter in ihre Thätigkeit auf; jene bringt die vorstellbaren Theile — Buchstabengestalten — in Einheit, und dieses intellektuiert sie in einer und derselben und auch in Folgezeit, und hierzu kann kein Ton kommen; denn dieser Aktus geht in der Einbildungskraft vor. Nachdem nun aber die Silbe oder das einsilbige Wort erkannt worden, so wird 2) der dazu gehörige Ton aus dem Gedächtnis gezogen, in mündliche Artikulation fort, und 3) der mit dem geschriebenen und tönenden Zeichen gestempelte Begriff dazu gedacht.“

Die Mitlaute ließ Heinicke als Knechte der Selbstlaute betrachten, welche von diesen allerlei Tonformen annehmen müßten, und nannte sie daher auch Buchstaben-Töne. Die unpassenden Buchstabennamen, wie es-ze-ha, jot u. dgl. verwarf er; doch stieß dieser Mann auf den heftigsten Widerstand seitens der gereizten Lehrer, besonders des Caspar Clavekamp, Custos, Organista et Ludi-Moderator loci zu Wellesteck in Westphalen, wie er sich in

seinem Schreiben an Heinicke im deutschen Museum vom Jahre 1786 Nr. 7 unterzeichnete.

Doch gelang es Heinicke ebenso wenig, eine wahrhaft bessere Lesemethode zu erfinden, wie Basedow. Es war wol ein dunkler Ahnen des Richtigen vorhanden, doch konnte man bei aller Mühe und Anstrengung das Ei nicht auf der Spitze zu stehen bringen. Der Leseunterricht blieb auch förderhin „der Stein der Weisen".

Erst Campe, noch mehr aber Gedike versuchten wirklich eine neue Leselehrart — das von den alten Römern angewandte, aber längst völlig vergessene **Sillabieren**.

Das Wesen dieser Methode besteht in Folgendem: Die Kinder werden zuerst mit allen Vokalen bekannt gemacht und hernach sogleich zum Lesen ganzer Silben angeleitet, ohne dass man ihnen die Namen der Konsonanten mittheilt. Von den letzteren braucht der Schüler nichts weiter zu wissen, als welche Wirkung sie bei einem Selbstlaute thun, und er wird sich den Begriff davon mit der Zeit selbst abstrahieren. Jedes einzelne Nennen der Konsonanten außer der Zusammensetzung wird vermieden. Nach den Vokalen folgen einfache Silben, wie be, ba, bo, bu, bi, ab, eb, ib, ob, ub, dann bab, bub, rad, dar u. a. Endlich folgen noch Silben mit mehrfachen Konsonanten zu Anfang und zu Ende: blei, drei, frau, hand, wald, krank, glanz u. s. w.

Diese Methode entwickelte Campe in seiner Schrift: „Neue Methode, die Kinder lesen zu lehren" (1777). Gedike schrieb 1798 ein „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren". Sein eigenes Mädchen gab ihm die Veranlassung, den verschiedenen Lesemethoden, welche damals auftauchten, seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Er ordnete Silben und Wörter nach ihrer Aehnlichkeit in Buchstaben und Lauten, und unterschied das Gleiche vom Ungleichen durch die Größe der Buchstaben, so wie durch die angebrachte schwarze und rothe Farbe derselben. Darauf sprach er seinem Mädchen sogleich ganze Silben und Wörter, selbst kleine Sätze vor, und ließ sie in bestimmter Folge so lange nachsprechen, bis sich das Kind die Laute der einzelnen Buchstaben dadurch merkte, dass es dieselben mit mehr oder weniger Bewusstsein von dem Klange der Silben und Wörter abzog.

Da nun das talentvolle Kind Gedike's auf diesem Wege bald lesen lernte, so glaubte der Vater, diese Methode werde sich auch für die Volksschule eignen, und so schrieb er 1791 das schon erwähnte „erste Kinderbuch". Gedike hatte vor Campe manches voraus; z. B. dass er bedeutungslose Silben gänzlich vermied, welche bei

Campe in großer Anzahl sich finden, daſs er ferner das Lesen gleich mit solchen einsilbigen Wörtern beginnt, die auch für das Kind schon eine entsprechende Bedeutung haben. Gedike will das Lesen erst dann lehren, wenn die Kinder im Anschauen, Denken und Sprechen gehörig vorgebildet sind und das Lesen ihnen Bedürfnis geworden ist, möchten sie auch 10 Jahre alt werden. „Sie würden dann nicht den zehnten Theil der Zeit, die jetzt hierauf verschwendet wird, gebrauchen, um mit Fertigkeit lesen zu lernen. Man könnte dann zugleich aller Fibeln und aller der Künsteleien und Spielereien, aller der Lesemaschinen und Lesekasten, wodurch man den Kindern das Lesen hat interessant machen wollen, entbehren. Der wichtigste Vortheil aber wäre der, daſs das Kind sich nun vom Anfang an gewöhnte, mit Verstand zu lesen.“

Es ist nicht zu verkennen, daſs die Ansichten Gedike's in mancher Hinsicht ganz richtig waren; aber es kann auch nicht in Abrede gestellt werden, daſs seine Methode noch mehr als das Buchstabieren auf dem Mechanismus des Gedächtnisses beruht, und eben darum noch schwieriger und zeitraubender war als diese. Gedike selbst konnte als geistreicher Vater und tüchtiger Lehrer sein begabtes Mädchen freilich mit den gewünschten Erfolgen lesen lehren; ob aber auch in jeder Volksschule so viel didaktische Kunst aufgeboten werden kann?

Und thatsächlich hatte sich die Sillabiermethode keiner weiten Verbreitung zu erfreuen. Wenn auch noch im Jahre 1838 Aspack und Kritzler dem Sillabieren Eingang zu verschaffen suchten, so blieb dieß doch ohne allen Erfolg. — Noch sei hier eines Urtheils im „Museum für Schule und Haus“ vom Jahre 1838 erwähnt:

„Auch Gedike hielt nichts vom Buchstabieren,
die Kinder lernen durch Abstraktion
den Laut; drum lehrt er gleich das Sillabieren
und übt das Kind in der Reflexion.
Freund Gedike, ich ehre dein Bestreben;
doch Kind ist Kind, und ewig bleibt es Kind.
Und die Methode, die du uns gegeben,
es trieb sie fort wie leichte Spreu der Wind.“

Nach Gedike suchten Pestalozzi, Pöhlmann u. a. dem Leseunterricht wieder durch Verbesserung des Buchstabierverfahrens aufzuhelfen. Pestalozzi verband damit Gespräche über sinnliche Dinge, übte die Kinder erst im Buchstabieren nach dem Gehör, bevor er die Schriftzeichen lehrte, ordnete die Buchstaben in Gruppen, die er nach und nach vorführte; er war es endlich auch, durch dessen

Einfluss die aufgeklebten beweglichen Buchstaben eine allgemeine Verbreitung fanden. In seiner Praxis gerieth Pestalozzi in den Fehler, dass er eine gewisse Anzahl von Buchstaben auf die manigfaltigste Weise zusammensetzen ließ, unbekümmert darum, ob die dadurch entstandenen Wörter auch in irgend einer Sprache vorkamen oder nicht. So ließ er z. B. o-t-i-n auf folgende Weise verbinden: nito, toin, into, onti, onit, toni, tino, tion u. s. w.

Im Jahre 1801 erschien Pestalozzi's „Anweisung zum Buchstabieren- und Lesenlehren". Dieselbe enthält außer der Darstellung des methodischen Vorganges auch eine Fibel, welche selbst nichts enthält als untereinanderstehende Silben und Wörter, aus welchen durch Vor- oder Nachsetzen einzelner Buchstaben und Silben andere Wörter entstehen. Hier einige Proben:

I. (Seite 1).

a	ab	af	atz	da
b ab	b ab	sch af	k atz	da m
g ab	l ab	h af	sch atz	da s
sch ab	r ab	r af	s atz	da ß
st ab	m ab	w af	l atz	da r

II. (Seite 9).

achst	afft	agt	ägt
l achst	p afft	s agt	tr ägt
m achst	g afft	kl agt	schl ägt
w achst	sch afft	pl agt	agd
d achst	r afft	fr agt	j agd
st achst		w agt	m agd

III. (Seite 30).

sch lie	sch rei	sch wab	sch wimm
sch lief	sch reib	sch wach	sch wimmt
sch liefst	sch reibt	sch wächt	sch wimmst
sch ließ	sch reibst	sch woll	sch wing
sch ließt	sch reit	sch wamm	sch wingt

IV. (Seite 37).

G abe	Abel	Fr age	Affen
H abe	B abel	Kl age	W affen
R abe	F abel	Pl age	g affen
Kn abe	G abel	T age	r affen
W abe	N abel	W age	kl affen
Schw abe	Schn abel		

(Letzte Seite.)

D iebe	B ienen	R ieren	g ießen
H iebe	D ienen	fr ieren	n ießen
L iebe	M ienen	z ieren	fl ießen
Tr iebe	sch ienen		schl ießen

Dass solche Uebungen höchst langweilig sein mussten, leuchtet wol jedem ein. Selbst Pestalozzi hat dieß empfunden und suchte sich dadurch zu helfen, dass er, um das Interesse des Kindes zu wecken und zu erhalten, am Satzkasten einen Buchstaben nach dem andern folgen ließ und jedesmal fragte: Wie heißt es jetzt? z. B.:

g	Wie heißt	es	jetzt? — Antw.	g
e (hinzu)	"	"	"	ge
b "	"	"	"	geb
a "	"	"	"	geba
d "	"	"	"	gebad
e "	"	"	"	gebade
t "	"	"	"	gebadet

Auch von hinten stellte er die Buchstaben der Reihe nach auf und ließ sie in derselben Weise lesen, wie oben:

t	t
e (vorsetzen)	et
d "	det
a "	adet
b "	badet
e "	ebadet
g "	gebadet

Hätte sich Pestalozzi mit den Leistungen und Bestrebungen der deutschen Pädagogen vertraut gemacht, so würde er mit seiner Meisterhand gewiss auch in diesem Zweige des Volksschulunterrichtes Großes geleistet haben. So aber sagt er selbst: „Ich wusste von dem, was sie alle thaten und wollten, keine Silbe", und in seinem Briefe an Geßner vom Neujahrstage 1801 gesteht er, 30 Jahre lang kein Buch gelesen zu haben. Darum darf es uns nicht wundern, wenn auch der berühmte Schweizer-Pädagog keinen Fortschritt der Leselehrmethode erzielte, sondern bei mangelhaften Verbesserungsversuchen stehen blieb.

Nach Pestalozzi machte noch Pöhlmann einen Versuch zur Verbesserung des Buchstabierens. Er suchte zunächst Verstandes-

übungen in den Buchstabier- und Lese-Unterricht zu verweben, that dieß aber in so ausgedehnter Weise, dass der rasche Fortgang im Lesen aufgehalten und die Aufmerksamkeit des Kindes von der Hauptsache abgelenkt wurde, ein Fehler, der leider heute noch, besonders bei Betreibung der Normalwörtermethode begangen wird, indem man vor lauter Anschauungs- und Denkübungen nicht zum Lesen kommt, und letzteres wenigstens nicht hinlänglich genug übt. Sehr zweckmäßig war es dagegen, dass Pöhlmann nach vorausgeschickten Uebungen im Vergleichen und Unterscheiden zuerst die Selbstlaute kennen lehrte, und dann nur die fünf Mitlaute b, l, m, n, r, worauf diese zu einfachen Silben so verbunden wurden, dass der Lehrer die Buchstaben vorsprach, die Schüler aber sie zu Silben verbanden. Später wurde die Uebung umgekehrt: der Lehrer sprach die Silben vor und ließ sie von den Schülern in die einzelnen Buchstaben auflösen. Nach und nach kamen die übrigen Mitlaute an die Reihe; auch wurde der Unterschied zwischen Selbst- und Mitlauten gelehrt. Pöhlmann konstruierte ferner eine ganz originelle Lesemaschine von der Gestalt eines Lichtschirmes; sie war auf ähnliche Weise eingerichtet wie eine Haspel zum Abwickeln des Garns. Um die beiden Leisten am oberen und am unteren Ende war eine seidene Fläche ausgespannt, auf welche man Bandstreifen mit gedruckten Buchstaben auf- und abhaspeln konnte. Pöhlmann veröffentlichte die Beschreibung dieser Maschine im Jahre 1817 zu Erlangen. Der Preis derselben war ziemlich hoch, 8 Thaler. Schon früher, 1801, schrieb Pöhlmann eine „praktische Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntnis, zunn Sillabieren und Lesen zu bringen“.

Wir sehen hier also abermals einen Anlauf zum Besseren und — ein Stehenbleiben auf halbem Wege. Wären doch die trefflichen Ideen Ickelsamers nicht unbeachtet geblieben! Die Schuld daran, dass dieselben fast drei Jahrhunderte lang einem verborgenen Schatze glichen und fast ganz in Vergessenheit geriethen, mag außer der mangelhaften Qualität der Schulmeister und der Ungunst der Zeitverhältnisse auch in dem Umstande zu suchen sein, dass Ickelsamer's Büchlein nur in wenigen Exemplaren erschien, mithin nur eine äußerst geringe Verbreitung finden konnte. Selbst die pädagogischen Geschichtschreiber bringen meist nur seinen Namen und einige kurze, mitunter entstellte Zitate. Erst in der neuesten Zeit fängt man an, diesem merkwürdigen Manne die verdiente Anerkennung zu zollen. —

Nun sollte endlich einmal die Zeit kommen, in welcher der niemals rastende Geist des Fortschrittes auch auf dem Gebiete des Leseunterrichtes seine Triumphe feiern durfte. Fand man es zu Ende des vorigen Jahrhunderts an der Zeit mit dem Alten zu brechen, so brachte uns das neunzehnte Jahrhundert die Männer, denen es gelang, nicht bloß Neues, sondern auch Besseres an die Stelle des Alten zu setzen.

Drei Namen sind es, die uns hier entgegentreten, und deren Träger zu gleicher Zeit durch ihre Reformen ungewöhnliches Aufsehen erregten: Olivier, Stephani und Krug.

Wir müßen aber, bevor wir die Bestrebungen dieser Männer verfolgen, auch noch eines vierten Mannes gedenken. Franz X. Hoffmann, Professor in München war es, der schon früher, bevor noch Gedike mit der Sillabiermethode auftrat, den Leseunterricht durch seine „Lesemethode" und sein „Uebungsbüchlein zur Hoffmann'schen Lesemethode, nebst einer Buchstabentabelle, Silbentabelle und einem Kupferblatt; München 1780" in die Bahn zum Lautieren einlenkte. Das Wesentlichste seiner Leselehrart war, dass er zwar auch die Buchstabennamen lehrte, vor dem Lesen jedoch die Laute derselben erkennen und zusammenfügen ließ. Diese Lehrweise machte einiges Aufsehen, war aber zu wenig einfach, um allgemeine Verbreitung finden zu können.

Aber noch weit komplizierter, alles Bisherige über die deutsche Lautlehre an Gründlichkeit, aber auch an Weitschweifigkeit übertreffend, war die Lautiermethode Olivier's. Dieser suchte die Grundlage des Leseunterrichts in einer entsprechenden Sprachbildung; darum gieng er zunächst auf eine tüchtige und systematische Bearbeitung des Sprachvermögens der Kinder aus. „Das, was die Kinder lernen sollen, muß der Lehrer erst mit ihnen durchgesprochen und erklärt haben; er muß sie gewöhnen, dass sie die Sätze, die er ihnen vorspricht, treu nachsprechen. Die Konsonanten müßen dabei recht scharf ausgesprochen werden, damit die Sprachorgane gut geübt werden." Nach dieser Vorbereitung zerlegte Olivier die Wörter in Silben, die Silben in Vokale und Konsonanten, welche er einzeln vorsprach und haarscharf nachsprechen ließ. Dieser Analyse folgten die Lesezeichen und ihre „Sprachtöne". Die Buchstaben wurden angeschaut, die Laute gehört. Zuerst kamen die Vokale, sodann die Konsonanten, letztere aber nicht rein, sondern in Verbindung eines schwachen e, also: be, ce, de, che, ke u. s. w. Das e wurde jedem Konsonanten vorgesetzt, wenn dieser einem Vokale folgte, und umge-

kehrt ward das e dem Konsonanten angehängt, wenn ein Vokal nachfolgte; z. B.: Re-a-ed, Rad; Fe-le-ei-esch, Fleisch u. s. w. Später erst fiel das vor- und nachgesetzte e weg. Auch theilten sich Lehrer und Schüler abwechselnd in das Lesen eines Wortes; z. B.: Barmherzigkeit: (Schüler) Be, (Lehrer) arm, (Sch.) Barm; (Sch.) he, (L.) er, (Sch.) her; (Sch.) ze, (L.) ig, (Sch.) zig; (Sch.) ke, (L.) eit, (Sch.) keit. Olivier gieng sogar so weit, dass der Unterschied zwischen Selbst- und Mitlauten wegfallen sollte, da der Konsonant fast ein eben so selbständiger Laut sei als der Vokal. Er blieb also hier auf halbem Wege stehen, und so entgieng ihm der Ruhm, dass die Lautiermethode allgemein nach seinem Namen benannt wurde. Als Lehrmittel benutzte Olivier bei dem Leseunterricht auch Bildertafeln; auf denselben waren Gegenstände dargestellt, deren Namen der Reihe nach alle Konsonanten enthielten; z. B. Taube, Tulpe, Weide, Fichte u. a. zur Einübung von b, p; d, t u. s. w. Konnten die Kinder endlich die an der Wandtafel stehenden Silben und Wörter lesen, dann bekamen sie ein Buch in die Hand. In demselben lehrte er sie ein Wort und einen Satz nach dem andern lesen. Der Inhalt mußte aber den Kindern zuvor völlig bekannt sein; diese lasen (?) also, was sie bereits auswendig wussten! Gewiss eine arge Täuschung. Sämmtliche Endsilben wurden zum Unterschied mit rother Farbe gedruckt, und der Lehrer sollte — auf das Bild zeigend — nur die vorderen Silben aussprechen, die Hinzufügung der letzten aber dem Kinde überlassen. Auf diese Weise glaubte Olivier, daß die Kinder, so oft sie ein b oder d sähen, sich mit Freuden der Taube, Weide u. s. w. erinnerten und sogleich wüssten, dass dieß ein b, d u. s. w. sei.

Es unterliegt allerdings keinem Zweifel, dass Olivier's Methode recht geistbildend war; dessenungeachtet sah der gute Mann seine jahrelangen Bemühungen von keinem entsprechenden Erfolge gekrönt. Der ganze Lehrgang war zu breit angelegt, als dass er zum raschen Lesen hätte führen können. So z. B. befasste er sich mit dem Vorbereitungskursus allein Wochen und Monate; ferner nahm er 11 Vokale an: i, eh, öh, ü, ö, ä, a, o, oh, u, e. Die Zahl der Konsonanten vermehrte er von 21 auf 42, und endlich brachte er durch haarscharfe Lautunterscheidung heraus, dass man im ganzen 400 verschiedene Laute habe. — Auch waren die Bücher Olivier's ungemein kostspielig. Das im Jahre 1804 erschienene „Lesebuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren" kostete in 3 Theilen über 6 Thaler. Seine

3 Kupfertafeln kosteten über 2 Thaler, seine großen „Buchstabentabellen" $^2/_3$ Thaler, sein „Elementarbuch" in der kleinen Ausgabe 20 Gr. und eine größere Ausgabe davon $1^1/_2$ Thaler. Woher sollten die Volksschullehrer in ihren allezeit mageren Beuteln so viel Geld finden, um sich derartige Werke zu verschaffen? Oliviers redliche Bestrebungen drangen darum am allerwenigsten in die Sphäre, wo sie am meisten wirken sollten und konnten.

Zu den Lobrednern der Methode Oliviers gehört vor andern Tillich. Nach diesem ist diese Methode keine bloße Beschleunigung der Lesekunst im Vergleich mit der Buchstabiermethode; sie hat einen wirklichen, wissenschaftlichen Wert. Die Sprache, als Lautwesen, ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerklich gemacht. Die Methode ist ein konsequent durchgeführtes System, worin eins für das andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet und bringt das Kind zwar langsam, aber sicher und bestimmt um einen Schritt weiter." Dagegen fanden sich weit mehr Gegner der Olivier'schen Methode, als Vertheidiger. So sagt z. B. Niemeyer: „Der Gang ist zu langsam, zu schwerfällig, für die meisten Lehrer zu schwierig" u. s. w. Schwarz sagt, man kann dem Fleiß, die Buchstaben als Naturlaute auszuscheiden, eine vorzügliche Achtung, aber auch ein Bedauern nicht versagen, daſs so viel auf eine Untersuchung verwendet worden ist, die doch nicht die Natur betrifft, sondern nur zu einer Künstelei geführt hat. Hientzsch, nachdem er sein Lob darüber ausgesprochen, daſs Olivier bei dem Leseunterricht auf höchst wichtige Dinge aufmerksam gemacht, sagt dann weiter: „aber er holt zu weit aus, zieht zu viel anderes hinein, ist zu wortreich, zu breit; alle seine Bücher und Lehrmittel sind viel zu kostspielig; sich seinen Gang anzueignen ist nicht leicht; kurz, seine Methode trägt keineswegs die Merkmale an sich, welche die Volksschule verlangt."

Ehe wir die weitere Ausbildung und Verbreitung der Lautiermethode durch Stephani und Krug verfolgen, müßen wir noch eines Mannes gedenken, der für das Elementarschulwesen wirklich Großes geleistet hat, und nach dessen Namen man auch eine Lesemethode benannte, welche jedoch mit Recht bald ganz außer Cours gesetzt wurde, nachdem sie glücklicherweise keine weite Verbreitung gefunden hatte. Es ist dieß die Methode des Abtes Felbiger, des Reformators des österreichischen Schulwesens. Man nennt seine Methode meist die „Tabellar- oder Literalmethode". Felbiger war nicht der Erfinder derselben, wie es hie und da irrthümlich heißt,

sondern er lernte dieselbe in der Hecker'schen Anstalt in Berlin kennen und suchte sie mit dem Hilfslehrer Hähn zu verbessern und weiter zu verbreiten. Das Wesen dieser Methode war ein kompliziertes Buchstabieren. Die Buchstaben wurden in alphabetischer Folge, aber von rückwärts geübt, sodann hängte man lange Tabellen mit einzelnen Großbuchstaben in der Schule auf, und die Schüler sollten durch jeden Buchstaben an ein erklärtes Wort und durch dieses an eine bekannte Sache erinnert werden. —

Einen gewaltigen Schritt nach vorwärts, von durchschlagendem Erfolge begleitet, that endlich der bairische Schulrath Stephani. Seine rationalen Bestrebungen in Bezug auf Lehrerbildung und Lehrmethode sichern ihm ein dauerndes ehrenvolles Andenken.

Durch ihn kam endlich zur allgemeinen Geltung, was Ickelsamer schon vor Jahrhunderten angestrebt, was viele Pädagogen vor ihm und mit ihm zu verwirklichen suchten, ohne gleich ihm das Ei auf die Spitze stellen zu können; er war der eigentliche Begründer des Lautierens in unseren Volksschulen, und mit Recht hat man diese Lesemethode nach ihm die Stephanische genannt.

Die Grundzüge seiner Methode veröffentlichte Stephani zuerst in der pädagogischen Bibliothek von Guts-Muths im Jahre 1803. In demselben Jahre erschien auch seine Fibel (Elementarbuch zum Lesenlernen), sowie sein „kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren". — 1814 erschien Stephani's „ausführliche Beschreibung seiner einfachen Methode", und außerdem lieferte er noch im bairischen Schulfreund einen Beitrag zur Geschichte der Lautiermethode. Er unterschied genau Sache (Laut) und Zeichen (Buchstabe) wie den Namen des Buchstabens. In der 3. Auflage des „kurzen Unterrichts rc." war Stephani noch dafür, den Kindern bei dem Vorzeigen der Buchstaben auch deren Namen bekannt zu machen, ähnlich dem Musiklehrer, der — wie er sagt — Anfängern ebenfalls die Noten zeige und benenne. Dann aber solle man, wenn es zum Lesen selbst gehe, nur den Laut angeben und mit den Lauten anderer Buchstaben zu Silben und Wörtern verbinden lassen. Später wendet er bei den elementaren Leseübungen nur die Laute an, vermeidet den Buchstabennamen und läßt die erkannten Laute selbständig mit einander verbinden. Dadurch trägt er dem Princip der Selbstthätigkeit in vollster Weise Rechnung.

Während also Olivier auf halbem Wege stehen blieb, und Selbst- und Mitlaute als wesentlich gleich darzustellen sich bemühte, erkannte Stephani den thatsächlichen Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten. Seine Methode hatte aber noch einen andern wesentlichen Vorzug: eine wohlgeordnete elementarische Stufenfolge der Lautierübungen, die in größter Einfachheit fortschreiten, strenge dem Grundsatze entsprechend: vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Zuerst lernt das Kind alle Sprachlaute und ihre Zeichen; dann wird ein Vokal mit einem Konsonanten verbunden; darauf folgen solche Wörtchen, die vor und nach dem Vokale einen Konsonanten haben u. s. w. Sein Werk enthält eine Fülle von methodisch-praktischen Bemerkungen, die kein Elementarlehrer ungelesen lassen sollte, und aus denen vielleicht noch mancher moderne Methodenjäger etwas lernen könnte. Zu bemerken wäre nur noch, dass Stephani in rein synthetischer Weise verfuhr, sowie, dass er das große und das kleine Alphabet gleichzeitig lehrte.

Dass Stephani's Methode sehr viel Beifall fand, darf nicht auffallen; aber auch an Gegnern derselben fehlte es nicht. Am heftigsten kritisierte sie G. L. Schulze in seiner „Logographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben“ 1821. Schulze bekämpfte sogar die Benennung Lautiermethode und wollte dafür Lautmethode gesetzt wissen. Man stritt sich hierauf lange hin und her — ob Lautier- oder Lautmethode — bis man endlich für die erstere, richtige Bezeichnung sich entschied; denn der Buchstabe lautet wol, aber der Schüler lautiert. — Auch fehlte es nicht an Stimmen, welche Stephani um die Ehre der Erfindung zu bringen suchten. Man machte geltend, dass der Grundgedanke der Lautiermethode schon früher dagewesen sei. Kann nun dieses auch nicht in Abrede gestellt werden, so bleibt doch Stephani das unbestrittene Verdienst, den von andern ausgesprochenen methodischen Gedanken ausgeführt, ins Werk gesetzt und zur Geltung gebracht, endlich nach allen Seiten hin bearbeitet zu haben. Wir haben bereits gesehen, wie viele Anläufe genommen wurden, das richtige Grundprincip des Leseunterrichtes zu erreichen. Stephani gieng allen voran; ihm gebührt der Preis für die Erreichung des Zieles. Hat auch die Methode Stephani's unverkennbare Mängel — was wäre denn vollkommen in der Welt? — so besitzt sie doch der Vorzüge so viele, dass sie mit Recht von durchschlagendem Erfolge gekrönt war. Seine Vorschläge waren thatsächliche Verbesserungen der Methode:

Das Kind lernte selbstthätig, mithin freudig, mit verhältnismäßiger Leichtigkeit und in kurzer Zeit; für den Lehrer aber war die Methode einfach und leicht ausführbar.

Lassen wir die neueren Tadler unberührt, welche der abfälligen Bemerkungen über Stephani's Lautiermethode genug vorräthig zu haben scheinen; lassen wir sie immerhin sagen, diese Methode entbehrt der einleitenden Sprach- und Analysierübungen, — es sei ein großer Fehler, mit Stephani alle Laute merken zu lassen, ehe man zu Lautverbindungen schreitet, dass Schreiben und Lesen getrennt werden, dass viele bedeutungslose Silben auftreten, u. s. w. Wir haben für diesen Mann nur Worte des Lobes und lassen andere um das Kleinliche sich streiten, indem wir dem Ganzen unsere Anerkennung zollen. Sein Werk war ein Segen für die deutschen Schulen, und wir mögen nach der einen oder der andern „neuesten" Methode im Lesen unterrichten, wir stehen auf dem Boden, den er uns geebnet hat; und wenn im Laufe der Zeit weitere Verbesserungen seiner Methode zu Tage getreten sind, so sollte man immer in Dankbarkeit des Mannes gedenken, der dazu die Basis herstellte, anstatt mit Mängeln an ihm zu nergeln und ihm die Zumuthung zu stellen: er sollte das auch noch alles bewerkstelligt haben, was die folgende Zeit der Methodenjägerei doch nur auf Grundlage seiner Methode zuwege brachte.

Erfreute sich nun die Methode Stephani's in Folge ihrer Einfachheit und der damit erzielten Resultate der Anerkennung der weitaus größeren Zahl deutscher Schulmänner, so kehrte doch ein Schulmann wieder auf die Bahn Olivier's zurück und suchte durch fortgesetzte physiologische und psychologische Erforschungen der Sprache die wahre Lese-Methode zu finden. Dieß war Joh. Fr. Adolf Krug. Er legte das Hauptgewicht auf ein streng methodisches und mit Bewusstsein vollbrachtes Anwenden der Sprachorgane. Dieß sollte die Grundlage des ersten Leseunterrichts sein. Seine im Jahre 1808 erschienene „ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und schreiben zu lehren, nebst den dazu gehörigen Büchern für Kinder" kann mit Recht als eine didaktische Anschauungslehre des Mechanismus der Sprachwerkzeuge betrachtet werden. Zuerst fanden Uebungen in der Mundstellung statt. Durch viererlei Mundstellung wurden die Leseschüler zur Hervorbringung von vier Grundtönen geführt. — „Mund weit!" a. — „Mund breit!" e. — „Mund spitz!" u. — „Mund rund!" o u. s. w. Dann kamen die Nebentöne ä, i, ö, ü, darauf die Doppellaute eu, ei, au u. s. f.

zur gleichen Behandlung. Nach ausführlichen Belehrungen über Hauch und Athem, Lippen, Zähne, Gaumen, Kehle und Nase und deren Gebrauch beim Sprechen geht es an die Konsonanten, welche auf eine unglaublich ausführliche Weise besprochen werden. Es muß eine entsetzliche Plage für Lehrer und Schüler sein, die Konsonanten einzutheilen in Verschlüsse, Tonlaute, reine Laute, Hauche, und jede dieser Arten wieder in Unterarten zu fassen; z. B.:

Verschlüsse:

1) der Lippenschluss, und zwar:
   a) der scharfe Lippenschluss: p, pp.
   b) der sanfte Lippenschluss: b, bb.
2) der Zahnschluss, und zwar:
   a) der scharfe Zahnschluss: t, th, tt, dt.
   b) der sanfte Zahnschluss: d, dd.
3) der Gaumenschluss, und zwar:
   a) der scharfe Gaumenschluss: k, c, ck, ch.
   b) der sanfte Gaumenschluss: g, gg.

u. s. w. u. s. w. u. s. w.

Man sollte meinen, das war ja eine ganz vollkommene Anleitung für den Lehrer! Für den Lehrer? — ja! Aber nach Meister Krug sollten sich die Schüler diese sämmtlichen Namen der Laute merken. Der Lehrer sollte z. B. angeben: „sanfter Lippenschluss und a!“ — und der Schüler sollte den sanften Lippenschluss mit a verbinden zu ba! — „sanfter Zahnschluss und e!“ — der Schüler spricht de — „zusammen!“ — bade. Auch beim Lesen sollte bei jedem Buchstaben der genaue Name seines Lautes gesagt und dann erst „mit dem vollen Bewusstsein“ der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane lautiert werden. — Nach gegebener Beschreibung der Aussprache wurden auf Kommando's und Winke des Lehrers die Laute gleichzeitig von allen Kindern hervorgebracht. Der Lehrer sagt zuerst das Wort, aus welchem die Kinder den betreffenden Laut herausfinden sollen, gibt eine kleine Bedenkpause, und hernach folgt auf Kommando die scharf artikulierte Antwort der Kinder, zu welcher sie mit den Händen den Laut schlagen müßen.

Zur Charakteristik der Krug'schen Methode sei hier seine Frageweise in einem Beispiele gezeigt. Nachdem der Lehrer das Wort gesprochen, aus dem die Kinder einen Laut herausfinden sollen, gibt er ihnen eine Bedenkpause, und auf ein gegebenes Kommandozeichen antworten z. B. die Kinder: „In dem Worte Bach ist ch der Gaumenhauch“, wobei sie zum Laut ch mit den Händen klatschen. Den

scharfen Lippenschluſs p läſst er auf folgende Weise suchen: Lehrer: Dritte Stellung! weit! (Pause, Wink. Kinder machen die Mundstellung.) L.: Angefaſst! die Oberlippe! (Die Finger werden an die Oberlippe gelegt.) L.: die Unterlippe! (Ebenso.) L.: Hand herab! (Diese Vorübung wird etliche Mal durchgemacht.) L.: Dritte Stellung! weit! (Kinder machen die dritte Mundstellung.) L.: Unterlippe an die Oberlippe! (Es erfolgt.) L.: Luft durch die Nase, keine durch den Mund! (geschieht.) L.: Keine Luft durch die Nase! keine Luft durch den Mund! Luft gedrückt! (geschieht.) L.: Luft gestoßen! Mund auf! — Nun kann der Laut geboren werden. Nach mehrmaliger Wiederholung wird die Procedur vereinfacht; „Unterlippe an die Oberlippe! Luft gedrückt! Luft gestoßen!" — Endlich erfährt der Schüler, daſs der Laut scharfer Lippenschluſs heißt, was die Kinder taktmäßig nachsagen müßen. Auf die Frage: Wie entsteht der Laut b, antworten die Kinder nach einer Bedenkpause: Der Laut b entsteht, wenn man die Lippen gemach über einander legt, den Mund für einen Augenblick schließt, doch so, daſs beim Nachlasse der Lippen einige Luft gelinde herausplatzt. — L.: Wie nennt man darum den Laut? (Bedenkpause.) „Man nennt ihn den sanften Lippenschluſs." L.: Wie heißt der sanfte Lippenschluſs in den Wörtern Lob, Leib, Laub u. a.?

Erst wenn die Kinder alle Laute mit richtiger Mundstellung sprechen und sich darüber aussprechen können, beginnt der eigentliche Leseunterricht. An der Lesemaschine werden nun die Lautzeichen aufgestellt, A-Zeichen, O-Zeichen, Zischzeichen, Säuselzeichen u. s. w. Kannten endlich die Kinder die Buchstaben, dann bekamen sie Krug's „hochdeutsches Syllabir- und Sprachbuch" in die Hände. Was sie vorher ohne Buch gethan hatten, das wurde nun im Buche geübt. Vorher analysierte Wörter und Sätze wurden im Chore und im Takte gelesen.

Um die Leseübungen wenigstens einigermaßen angenehm zu machen, kleidete Krug seine Hauptleseregeln in Verse; z. B.:

Regel für die erste Lese-Uebung.

Lies Zeichen für Zeichen, Schritt für Schritt!
Verschluſs und Hauch, nimm das folgende mit.

Regel zur zweiten Lese-Uebung.

Lies immer zusammen Bestimmung und Ton!
So werden ganze Silben schön.
Was sonst noch vorn und hinten steht,
ganz nach der ersten Uebung geht.

Regel der dritten Lese-Uebung.
Klingt kurz der Ton, so schließt sich dann,
was auf ihn folgt, sogleich mit an.
Doch klingt er lang, so bleibt er gar
wie's nach der zweiten Uebung war.
Gut übergehalten am rechten Ort,
macht aus den zerstückten Theilen ein Wort.

Während Stephani's Methode in ihrer Einfachheit insofern ein wesentlich methodischer Fortschritt genannt werden muß, als sie thatsächlich das Lesenlernen im Vergleich zu den früheren Methoden erleichterte und schneller zum Ziele führte, können wir bei Krug keinen methodischen Fortschritt erblicken, man müßte denn „das Lesenlernen auf eine schwere Weise erleichtern," wie Dr. Hergang treffend sich ausdrückt — einen Fortschritt nennen, auf den die Worte des ehrlichen Claudius bezogen werden können:

„Wir machen viele Künste
und kommen weiter von dem Ziel."

Dessenungeachtet erwarb sich Krug's Methode viele Freunde; v. Türk, Zeller, Graßmann, Balbier, Häbler, Sommer u. a. suchten sie zu vereinfachen und zu verbreiten. Alle aber hielten sich an die vermeintliche Hauptsache: Belehrung über die Hervorbringung der Laute. Auch auf das „klare Bewusstsein" der Kinder über die Thätigkeit der Sprachorgane bei der Hervorbringung der Laute glaubte man nicht wenig stolz sein zu können, als ob etwa auch beim Gehen oder Arbeiten ein „klares Bewusstsein" über die Thätigkeit der dabei fungierenden Muskeln notwendig wäre. Eine Unzahl von „Lautsystemen" kam zum Vorschein: Schnurrlaute, Blaselaute, Brummlaute, Flisterlaute, — Bebelaute, Zitterlaute, Stotterlaute, Gackerlaute, — Brummer, Summer, Schnurrer, Blaser, Haucher, Sauser, Knaller, Kakeler, Paffer u. s. w.

Von den Silben, welche diesen „Systemen" zu Liebe in den meisten Fibeln bis in die fünfziger Jahre hinein florierten, wie: meiv, fluns, rpf, nscht, uscht, ilsch, lmscht, lmts, lpsts, pfsts, gnirlps, gnarlps u. s. w. — bei denen man nicht wissen konnte, ob die Kinder deutsch oder böhmisch oder magyarisch oder gar hebräisch lernen — wollen wir nur darum Erwähnung machen, um der Erfindungsgabe der betreffenden Fibelschreiber die „geziemende" Bewunderung zu zollen.

War früher beim Buchstabieren das a-be = ab, i-en = in, u-en = un, em-a = ma u. s. w. an der Tagesordnung der Elementarklassen (in manchen Gegenden machte das Volk selbst Knittelverse dazu, um

den Kindern bei der häuslichen Nachhilfe das Buchstabieren angenehm zu machen, wie z. B.: a—be=ab, mein Schnappsack; — i—en=in, ist nichts drin u. s. w.), so wurde jetzt das „Gesumme und Gebrumme", das rrrr und mm, — das Gesause und Gezwitsch, sss und schsch bis ins äußerste Extrem getrieben. Die schlechten Witze darüber konnten nicht ausbleiben, und wenn schon überhaupt alles Neue, und sei es auch das Beste, mit Vorurtheilen aller Art zu kämpfen hat, um so mehr mußte die schlechte Betreibung der an sich guten Lautiermethode deren allgemeiner Einführung bedeutende Hindernisse bereiten. Da war es denn an der Zeit, dass tüchtige und einsichtsvolle Schulmänner mit aller Energie einem solchen Treiben ein Ende zu machen suchten. Die größten Verdienste erwarb sich hierin der bairische Schulrath Dr. Graser. Mit wuchtigen Hieben geißelte er die Auswüchse verkehrter Methodelei wie überhaupt die verrotteten Zustände in den Elementarschulen. Er war jedoch der Mann, der nicht bloß niederzureißen, sondern auch zu bauen, und zwar in vielfacher Beziehung Besseres an die Stelle des Alten zu setzen verstand, wenngleich schon hier bemerkt werden muß, dass auch er in mancher Hinsicht auf sonderbare Ideen, wie auf eine übergroße Künstelei bei deren Ausführung verfiel. Es seien an dieser Stelle einige Proben aus Graser's Werkchen: „Der erste Kinderunterricht die erste Kinderqual" angeführt.

Im „Namen der Methode" eifert er gegen das „brutale Geklapper" des Buchstabierens wie gegen das „Gezisch und Geflitsch" des Lautierens, sowie gegen die widernatürliche Mishandlung der Kinder, welche wochenlang „zwangsmäßig" im Sinnlosen geübt und so „geflissentlich" zur Gedankenlosigkeit und zum papageimäßigen Lippengeplärr gewöhnt werden. „Es schwindelt selbst dem Erwachsenen bis zum Sinnloswerden, wenn er minutenlang zwei, drei Seiten dieser sprachlichen Misgestalten übersieht, und vollends, wenn er sie laut vorliest. Und wie nun vielmehr das Kind, das wochenlang 6, 8, 12 Seiten hindurch mit jenem unartikulierten Unsinn abgequält wird, gegen den der Schrei des Thieres eine Göttersprache ist. Da sagen denn freilich manche, der Schädel sei davon noch keinem zersprungen, und es ist davon auch noch keiner von Sinnen gekommen; im Gegentheile: Tausende, die auf solche Weise lesen gelernt haben, sind nicht bloß kluge Jungen, sondern auch gescheide Leute geworden. Darauf antworte ich aber: Auch mancher, dem man die Beine zerschlagen, hat wieder gehen gelernt, und mancher hat den Starrkrampf überwunden und leiblich und geistig die vollste Regsamkeit wieder erlangt. O wollte man doch dem Widernatürlichen nicht das Wort reden!" —

Bevor wir nun auf die That näher eingehen, die Graser in seiner Schreiblesemethode solchen Worten folgen ließ, indem er verlangte, dass man erst mit den Kindern spreche, sie dann schreiben und zuletzt lesen lehre, wollen wir noch der **methodischen Behandlung der reinen Lautiermethode** einige Beachtung schenken.

Das Wesen derselben ist:

1. Die Schüler lernen zunächst die Sprachlaute durch das Gehör erfassen und aussprechen;

2. für jeden durch das Gehör erfassten Laut lernen sie das entsprechende Zeichen, den Buchstaben, in Druckschrift, jedoch ohne Namen kennen und jedes einzelne Zeichen wie auch die Verbindung mehrerer solcher lesen, d. i. in den hörbaren Laut übertragen;

3. nachdem die Schüler zu einer gewissen Lesefertigkeit gelangt sind, dann erst lernen sie auch die Namen der Buchstaben sowie die Reihenfolge des Alphabets.

Gewöhnlich beginnt man den Unterricht im Lautieren damit, dass man dem Kinde nach und nach sämmtliche Lautzeichen oder Buchstaben auf der Wandtafel vorzeigt, ihm den Laut jedes Buchstabens vorspricht und jeden dieser Laute mehrmals nachsprechen lässt. Dieß ist ein rein synthetisches Verfahren, weil darauf in verschiedenen Stufenfolgen die einzelnen Laute zu Silben und Wörtern verbunden werden. Auch Stephani huldigte diesem synthetischen Gange. Für den Lehrer ist es so das bequemste, in gewisser Beziehung auch für den Schüler, der dabei wenig selbst zu denken braucht und trotzdem schnell lesen lernt; aber eben dieser Umstand muß als ein Fehler anerkannt werden, sobald man ein Verfahren weiß, bei dem der Schüler eine größere selbständige Geistesthätigkeit entfalten und in Folge derselben auch an geistiger Kraft gewinnen muß. Auch ist nicht zu verkennen, dass viele Laute, abgesondert gesprochen, einen unangenehmen Klang haben und um so unnatürlicher und gezwungener werden, je mehr sich der Lehrer bemüht, den Laut recht vernehmlich zu machen. Dazu lernt sich die Aussprache vieler Laute an ganzen Wörtern viel leichter als einzeln. Wenn man nun, was jedenfalls vorzuziehen ist, zuerst den analytischen Weg einschlägt, so kann das in zwiefacher Weise geschehen: entweder lässt man ein Wort in alle seine Laute zerlegen, oder man wählt Wörter, in denen der jedesmal zu lehrende Laut in auffallender Weise herausklingt (zuerst als Anfangs- oder Endlaut, dann auch als Laut innerhalb des Wortes).

Daſs dieſes analytiſche Verfahren für Lehrer und Schüler ſehr intereſſant iſt (im Vergleiche zur reinen Syntheſe), wird jeder praktiſche Schulmann erfahren haben. Es handelt ſich nur um ein wenig Aufmerkſamkeit ſeitens des Schülers und um eine entſprechende Lebendigkeit ſeitens des Lehrers.

Stimmlaute (Selbſtlaute) und Mitlaute müßen von allem Anfange an unterſchieden werden. Man kann zuerſt alle Stimmlaute vorführen, ehe man zu Mitlauten ſchreitet, man kann aber auch nach zwei oder drei Stimmlauten ſchon einige Mitlaute bringen und leichte Silben bilden. Ich ziehe es vor, zuerſt alle Stimmlaute zu nehmen: erſtens ſind dieſelben am leichteſten durch das Gehör zu erfaſſen und auszuſprechen, zweitens iſt man dann bei der Behandlung der Mitlaute in der Auswahl der Silben nicht beſchränkt; drittens ſind die Geſtalten der Buchſtaben i, e, u, a, o ziemlich auffallend verſchieden, und werden darum leicht aufgefaſst und unterſchieden.

Es iſt zu empfehlen, daſs der Lehrer den Buchſtaben bei ſeiner erſten Vorführung in der Druckform an die Schultafel ſchreibe; er kann dabei deſſen einzelne Theile beſſer veranſchaulichen, und die Kinder werden den Buchſtaben leichter erlernen. Dann folge die Vorführung auf dem Setzkaſten, worauf dann einzelne Schüler dieſen Buchſtaben auf der Leſetabelle (auf verſchiedenen Stellen) aufſuchen mögen, und endlich ſagt der Lehrer: Sehet einmal nach, ob ihr dieſen Buchſtaben auch in eurer Fibel habet! Das macht den Kindern die größte Freude. Das eine findet ihn an dieſer, das andere an jener Stelle ſeines Buches. Alle, die überhaupt lernfähig ſind, werden ihn finden, wenn der Lehrer in der beſchriebenen Weiſe vorgegangen iſt. Kommen die Mitlaute an die Reihe, ſo verbindet man jeden neuen Laut ſofort mit allen Selbſtlauten, indem man ihn vor und nach den Selbſtlaut ſetzt. Das iſt ſchon ein Silbenleſen. Hat man bereits einige Mitlaute in dieſer Weiſe geübt, dann kann man ſchon zum Leſen leichter Wörter ſchreiten, indem man zuerſt vor und nach dem Selbſtlaute einen Mitlaut, ſpäter auch mehrere ſetzt; z. B. vom, von, man, laub, tuch, hand, bild, blut u. ſ. w. So ſchreitet man allmählich fort zum Leſen von mehrſilbigen Wörtern, zu Sätzen und endlich zu kurzen Leſeſtücken. Was die Reihenfolge der vorzuführenden Mitlaute betrifft, ſo hieße es pedantiſch ſein, wollte man dieſelben nach irgend einem Schema, — nach welchem immer — beſtimmen.

Ob man erſt das kleine Alphabet ganz durchnehmen ſolle, ehe man zu den Großbuchſtaben ſchreitet, oder ob beide Alphabete gleichzeitig zu nehmen ſind, darüber iſt viel hin und her geſtritten worden.

Ich lege dem gar keine Wichtigkeit bei. In einer „geweckten" Klasse kann man ohne Bedenken die gleichzeitige Vorführung beider Alphabete wählen, während bei überwiegender Minderfähigkeit der Schüler das erstere Verfahren zu empfehlen wäre.

b. Die Entwickelung der deutschen Schrift und des Schreibunterrichtes überhaupt.

Wir haben an anderer Stelle gesehen, dass eine allgemeine Trennung des Lese- und Schreibunterrichts erst von der Zeit her datieren kann, da man bereits gedruckte Bücher hatte und die Formen der Druckschrift von denen der Schreibschrift wesentlich sich unterschieden. Von nun an war das Schreiben für die Zwecke des Lesens kein Bedürfnis mehr, und es ist ganz begreiflich, wenn die Schulmeister der damaligen Zeit mitsammt ihren „Gesellen" sichs recht bequem machten. Die Buchstaben standen fertig auf dem ABC-Täfelchen oder in dem ABC-Büchlein des Schülers. Wozu also mit dem Schreiben sich plagen? Letzteres wurde denn auch auf eine wahrhaft erschreckende Weise vernachlässigt. Die Schreibestunden waren die Erholungsstunden des Lehrers; der Schreibeunterricht bestand in der Kunst (!?) eine Vorschrift fein auf die Schultafel oder auf einzelne Blätter zu schreiben; das Schreibenlernen war ein gedankenloses, mechanisches Nachmalen, und wenn man den Schüler gefragt hätte: „Verstehst du auch, was du schreibst?" er hätte sicherlich mit Philippus geantwortet: „Herr, wie soll ich das, da niemand es mir ausleget!" So kam es denn, dass Hunderte, ja Tausende von Schülern viele Jahre in der Schule versaßen, und wenn sie es im günstigsten Falle zum notdürftigen Lesen brachten, so doch in den seltensten Fällen zum Schreiben. Und treffen wir nicht heute noch Leute, welche kaum im Stande sind, auf eine wichtige Urkunde ihren Namen zu setzen, geschweige erst eine solche anzufertigen und so manche Auslage an den Herrn „Rechtsanwalt" zu ersparen?

Nur vereinzelt waren die Stimmen, welche Lesen und Schreiben in richtiger Erkenntnis zusammen gelehrt wissen wollten und vor einem gedankenlosen Nachmalen der Buchstaben warnten. Aber die Rufe eines Ratich, eines Comenius u. a. verhallten in der Wüste.

Es muß jedoch bemerkt werden, dass außer dem üblichen Schlendrian in den Schulen auch noch ein anderer Umstand in Betracht zu ziehen ist, der eine Schreiblesemethode in unserem Sinne in

den verflossenen Jahrhunderten nicht nur erschwerte, sondern geradezu unmöglich machte. Während wir nämlich gegenwärtig der einfachsten Schriftformen uns befleißigen, so dass dieselben von den Kindern ohne große Anstrengung geschrieben werden können, hatte man in früherer Zeit ein besonderes Wohlgefallen an allerhand Schnörkeln und Zieraten, und da war es kein Wunder, wenn der Schreibunterricht nur äußerst langsam und selten zu befriedigenden Resultaten führte. Wir müßen diesen Umstand in Betracht ziehen, soll unser Urtheil gegen die alten Schulmeister nicht zu hart und ungerecht ausfallen. Man muß sich so manchmal in die betreffenden Zeitverhältnisse versetzen und die Vergangenheit nicht ausschließlich durch die Brille der Gegenwart zu beurtheilen suchen. Daher wollen wir auch über die Entwickelung und den Charakter der deutschen Schrift einige Betrachtungen anstellen, hernach die wichtigsten Schreibmethoden kennen lernen, um dann endlich auf die organische Verbindung des Lese- und Schreibunterrichts, d. i. die **Schreiblesemethode** überzugehen*).

In der deutschen Currentschrift spiegelt sich der Typus unserer Nation klar ab. Nicht ein großartiger Handel und Wandel hat unsere Schrift bedingt, gebildet und geformt, sondern vielmehr das tiefe Studium der Wissenschaften und Künste. Sie eignet sich daher auch nicht zum Großschreiben, zu Titeln, Aushängeschildern u. dgl., sondern recht eigentlich zum Niederschreiben gemachter und erworbener Erfahrungen, erlernter Kenntnisse, zu brieflichen Mittheilungen und zu jeglichem Studium.

Sie ist daher eine Schrift der Gelehrten, der Wissenschaft und Kunst, denn sie eignet sich mehr als jede andere zum Schnellschreiben, zum Laufen mit der Feder auf dem Papier, daher eben Laufschrift-Currentschrift genannt, weil sie den Vorzug hat, dass sie immer ununausgesetzt verbunden werden kann, Buchstabe an Buchstabe sich reiht, indem des einen Ende immer schon wieder der Anfang des andern nachfolgenden ist. Der Schnelligkeit wegen wird sie auch immer nur im kleinen Maßstabe geschrieben und sieht sie eben nur so am besten aus. Sehr groß geschrieben wird sie viel zu weitläufig, gespreizt, unproporzioniert, kurz: zur Karrikatur.

---

*) Die folgenden Zeilen über die Entwickelung der deutschen Schrift entlehnte der Verfasser dem „Wegweiser für den Schreibunterricht" von H. R. Dietlein. Dieses Werk sei auch hiermit bestens empfohlen.

„Aber nicht immer war die deutsche Currentschrift zugleich Nationalschrift der Deutschen; zuvor war es die Kanzlei-, vor dieser die Fraktur-, noch früher die Mönchs- und die gothische und endlich ursprünglich wol die Runenschrift.

„So weit unsere historische Kenntnis reicht, ist die Runenschrift die Urschrift des germanischen Stammes; sie war gleich den späteren Schriftarten eine Buchstabenschrift. Man schrieb sie hauptsächlich in senkrechten und schrägen Strichen, welche immer zugespitzt und keilförmig waren. Auf uralten, aus der Zeit vor der Römerbekanntschaft unserer Vorfahren herstammenden Denkmälern und Gedenksteinen — Runensteinen — ist sie heutigen Tages noch ersichtlich. In der jetzigen Schrift sind nur noch ganz leise Spuren von ihr zu finden.

„Die Berührung und später die theilweise Mischung der alten Deutschen mit den Römern und das, wenn auch langsam Wurzel fassende, doch aber unter ihnen mehr und mehr sich ausbreitende Christenthum übte, wie auf alles, so auch auf die alte Urschrift, einen mächtigen Einfluſs aus. Hier durch christliche Priester mit der griechischen Schrift, in welcher die Urkunde der neuen Religion geschrieben war, bekannt gemacht, dort durch junge Germanen, die in Rom gebildet mit der lateinischen Schrift vertraut geworden, bildete sich im 4. Jahrhunderte v. Chr. die gothische Schrift*), als ein Gemisch von beiden, mit Reminiscenzen aus der Runenschrift. In dieser Schriftgattung besitzen wir noch heute das älteste Denkmal der deutschen Literatur: die Bibelübersetzung Ulphila's. Die gothische Schrift wurde Jahrhunderte hindurch beibehalten, doch im Laufe der Zeit immer mehr und mehr verändert, so daß im 10. und 11. Jahrhundert ihr eigentlicher Typus schon bedeutend verwischt war, weshalb sie auch von dieser Zeit ab mit dem Namen Mönchsschrift bezeichnet wird. In alten Kirchen, auf Glocken, Leichensteinen u. dgl. ist sie immer noch und nicht selten anzutreffen.

„Sehr häufig wurde diese Mönchsschrift besonders in dem folgenden Jahrhunderte mit Randzeichnungen, Zierraten, allerhand Zeichnungen und Zügen ausgeschmückt, meist an den Versalien und Substantiven, doch dafür auch kräftiger und markierter geschrieben. J. Guttenberg benutzte sie, als er im 15. Jahrhundert mit seiner

---

*) Ulphilas soll der Erfinder derselben gewesen sein. Diese gothische Schrift ist nicht zu verwechseln mit der Druckschrift gleichen Namens, der sogenannten monsstrten gothischen Schrift, wie sie auf Büchertiteln, Musikalien u. s. w. zu ersehen ist.

großartigen Erfindung der Buchdruckerkunst hervortrat, zur Druckschrift, so dass also die erste Druckschrift und die Schreibschrift ganz dieselbe war*).

Man erzählt, dass die ersten Buchdrucker die Gleichheit der Druck- und Schreibschrift dazu ausnützten, gedruckte Werke oftmals für geschriebene — weil diese theurer waren — zu verkaufen.

„Doch bald giengen beide Schriftarten auseinander. Schöffer erfand die einzelnen Typen, die nicht mehr mit einander verbunden werden konnten, und die Schreibschrift fand im folgenden Jahrhundert in Albrecht Dürer durch Herausgabe seiner Schrift: „Unterweisung der Messung mit Zirkel und Richtscheit" u. s. w., einen gründlichen und genialen Reformator, indem dieser einfache geometrische Figuren: die gerade Linie, das Quadrat und den Kreis als Schriftfundamente aufstellte und aus deren Theilung und Zusammensetzung die einzelnen Buchstaben mit den bisher üblichen so ähnlich als möglich konstruierte. Er wurde dadurch der Begründer der deutschen Fraktur- oder gebrochenen Schrift.

„Bei dem immer sich steigernden Schreibebedürfnisse stellte sich jedoch allmählich die immer dringender werdende Forderung an die deutsche Schrift, sie einfacher und zum Schnellschreiben geeigneter zu machen. Hierdurch entstand im 17. Jahrhundert, hervorgegangen aus den Kanzleien und Gerichtshöfen, die jetzt noch bekannte Kanzleischrift; doch war auch sie noch immer reichlich mit Zügen und Schnörkeln wie die Frakturschrift versehen. Sie erhielt sich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, welches mit Recht als das Jahrhundert der germanischen Schriftverwirrung bezeichnet werden kann. Die deutsche Schrift war in dieser Zeit ein buntes Gemisch von gothischer, Mönchs-, Fraktur-, Kanzlei-, geschobener und runder, gerader und schräger Schrift. Dazu kam noch die tolle Nachahmungssucht der Deutschen, die auch unserer Schrift ihren Stempel klar aufdrückte, indem sich eine Menge Buchstaben aus fremdartigen Alphabeten in dieselbe einschmuggelten.

---

*) Hierbei sei noch bemerkt, dass in demselben Jahrhunderte auch das Leinenlumpen-Papier von einem Deutschen erfunden wurde; vor diesem kannte man in Europa schon seit dem 8. Jahrhunderte n. Chr. ein Papier aus Baumwolle. Dieses hatten die Perser von den Indiern und Chinesen, die Araber von den Persern und die Europäer von den Arabern kennen gelernt. — Die Flüssigkeit, mit der man schrieb, bestand anfangs aus Fischgalle und Ruß; erst später verfertigte man Tinte aus Wasser, Eisenvitriol und Galläpfeln. Allmählich trat auch der Gänse-, Schwanen- und Rabenkiel an die Stelle des alten groben gespaltenen Rohres. Dr. Jacobi.

„In dieses Schriftchaos brachte endlich der berühmte Kalligraph C. G. Roßberg in Dresden, geb. 1740, wieder Ordnung und Licht. Im letzten Dezennium des vorigen und in dem ersten des gegenwärtigen Jahrhunderts gab er seine „Systematische Anleitung zum Schön- und Geschwindschreiben ꝛc.“ 4 Bände, Preis 17 Thlr. 20 Sgr. heraus. Durch dieses Werk wurde er der Begründer der sogenannten Dresdener Kanzleischrift, später auch sächsischer Duktus oder sächsische Current genannt. Sie hält die Mitte zwischen der alten Kanzleischrift und der modernen Current, indem sie die Grundbuchstaben — aber immer noch spitz und scharf — gerade und senkrecht, die Ober- und Unterlängen aber schräg stellt.

„Schon seit längerer Zeit hatte man, um die Kanzleischrift zum Schnellschreiben geeigneter zu machen, derselben eine mehr schräge Lage, die zugleich dem Baue unserer Hand naturgemäßer war, gegeben. Zunächst war diese Schriftmanier eine Nachahmung der lateinischen Schrift, die schon viel früher auf diese Weise geschrieben wurde*). Hierdurch erhielt die deutsche Schrift zuerst den Namen Currentschrift, eben weil sie so flüchtiger, laufender geschrieben werden konnte, ähnlich wie die lateinische, die von jetzt ab gewöhnlich Cursivschrift genannt wurde.“

In neuerer Zeit hat man nun in dieser Schnellschrift die Ecken und das Spitze der Kanzleischrift abgebrochen und gerundet, wodurch dieselbe der Cursivschrift etwas ähnlich sich gestaltete. Zu dieser Abrundung der deutschen Buchstabenformen hat wahrscheinlich die englische Schrift die erste Veranlassung gegeben. Nach und nach wurden der Schnörkel immer weniger, wie es dem geläuterten Geschmack des neunzehnten Jahrhunderts entspricht, und so zeichnet sich unsere moderne Current vor allen andern Schriftarten durch Einfachheit, Harmonie, Schönheit, gefälligen Charakter und praktische Anwendbarkeit aus. Für uns aber bietet diese Vereinfachung der Formen den unschätzbaren Vortheil, daß wir bei dem Elementarunterrichte Schreiben und Lesen verbinden können, ohne die Erlernung des letzteren dadurch in bedenklicher Weise zu verzögern und ohne durch das erstere an 6—7jährige Kinder eine Forderung zu stellen, welche ihre Kräfte übersteigt.

---

*) Der Begründer der schrägliegenden Schrift soll Aldus Manutius, ein gelehrter Buchdrucker des 16. Jahrh. in Venedig, gewesen sein.

Ueber die Art und Weise, wie man in den ältesten Zeiten das Schreiben lehrte, wurden bisher schon vereinzelte Andeutungen gegeben.

Bei den Indiern, Aegyptern, Israeliten u. a. Völkern war die Schreibekunst eine geheime und stand als solche fast ausschließlich im Besitze der Priester und Magier. Bei den Griechen und Römern kam diese Kunst mehr zur öffentlichen Kenntnis, obwol auch hier nur die Gebildetsten des Volkes schreiben lernten. Die christlichen Bischöfe, Priester und Mönche haben sich später um die Schreibekunst große Verdienste erworben, besonders die Mönche einiger Klöster, welche Jahrhunderte hindurch Wissenschaft und Bildung in ihren Mauern pflegten. Ohne sie wäre manche edle Perle der Kunst und Wissenschaft für immer verloren gegangen. Aber leider erstreckte sich die Schreibekunst das ganze Mittelalter hindurch kaum den engsten Kreis über die klösterlichen Mauern hinaus. Lernte doch Karl der Große selbst erst in seinem Mannesalter schreiben! Von seiner Zeit an und wesentlich auch durch seinen Einfluss drang die bisher so geheim gehaltene Kunst allmählich in die Oeffentlichkeit, wenn es auch noch lange dauerte, bis dieselbe unter dem deutschen Volke die wünschenswerte allgemeine Verbreitung fand. Mit der Ausbreitung der deutschen Hansa im 11. und 12. Jahrhunderte gewann die Schreibekunst ihre Verbreitung in Handel und Gewerbe treibenden Städten, und durch die öffentlichen Schulen daselbst drang sie auch in die Häuser wohlhabender Bürger und ehrsamer Handwerker, um endlich in der neueren Zeit durch die Volksschule, — wenn auch hier anfänglich nur als unwesentlicher Nebengegenstand, selbst in die Hütten der Bauern und die Wohnstätten der schlichten Arbeiter den Weg zu finden.

Wenn die Mühsamkeit des Erlernens der Schreibekunst und die kläglichen Resultate des Schreibunterrichtes in früheren Jahrhunderten auch theilweise in der herrschenden komplizierten Schrift ihre Erklärung finden, so trug andererseits auch die Methode der Schreiblehrer einen großen Theil der Schuld daran.

Besonders seit der Erfindung der Buchdruckerkunst, als Lesen und Schreiben immer mehr getrennt von einander behandelt und gelehrt wurden, gerieth der Schreibeunterricht in einen noch ärgeren Mechanismus als der Leseunterricht durch das Buchstabieren. „Mechanismus und Schlendrian“, das sind die dominierenden Momente des alten Schreibunterrichts bis auf Pestalozzi.

Wie auf dem Gebiete des Lesenlehrens, so war es auch hier. Manchmal tauchten am Horizonte, den Kometen gleich, einzelne den-

kende Männer auf, welche auf einen vernünftigeren Betrieb des Schreiblehrens hinwiesen, aber nur kurze Zeit leuchteten und wieder verschwanden.

Der gewichtigste Name, der uns hier entgegentritt, ist der schon genannte deutsche Künstler Albrecht Dürer zu Nürnberg, der Begründer der deutschen Frakturschrift. Er wies nach, dass die ganze Schrift aus einer bestimmten Anzahl von Grundlinien besteht, die endlich wieder auf drei Schriftelemente reduziert werden können: die gerade Linie, den Kreisbogen und das Quadrat. Dadurch legte Dürer den Grund zur genetischen Schreibmethode, während bisher die Buchstaben meist in alphabetischer Folge schreiben gelernt wurden, unbekümmert darum, ob der eine leichter oder schwerer zu machen sei, als der andere. Das Werk Dürer's über diesen Gegenstand erschien 1538 und führt den Titel: „Unterweisung der Messung mit Zirkel und Richtscheit". Einen kleinen Fortschritt auf dieser Bahn bewerkstelligte gleichfalls ein Nürnberger, Johann Newdörffer mit Namen. Im Jahre 1549 veröffentlichte dieser eine „Lehre, wie man das zierliche Schreiben wohl begreifen möge, in sieben Gesprächen". Darin wird gefordert, dass die Benennung der Schriftelemente dem Schreiben des Buchstabens stets vorausgehen solle; z. B.: „ein punkt, eine gebogene lini, ein schlangen lini, eine schnecken lini, ein rauten, ein quadrangel, stück einer zirkelflech u. s. w."

Aber fast zwei Jahrhunderte hindurch blieben die guten Anregungen dieser Männer auf ihre Bücher beschränkt, bis ihre Ideen und Rathschläge endlich wieder aufgegriffen und weiter gebildet wurden.

Ein wesentlicher methodischer Fortschritt ist erst in der von dem Dresdner Kanzelisten Schmottherr begründeten Linear-Methode zu erkennen. Dürer und seine Epigonen hatten nämlich die Schrift mathematisch in ihre Elemente zerlegt und ein ebenso getreues, mathematisch genaues Aufzeichnen seitens des Schülers verlangt. Es lag nun der Umstand nahe, dass der denkende Lehrer darauf verfallen musste, hierbei durch verschiedene Hilfslinien dem Schüler behilflich zu sein. Zu der einen Grundlinie, welche von jeher zum Schreiben benutzt wurde, zog man daher eine zweite zur Begrenzung der Höhe der Grundbuchstaben, und zu demselben Zwecke für die Ober- und Unterlänge eine Ober- und Unterlinie. Außerdem zog man später auch noch senkrechte oder schräge Querlinien, sogenannte

Richtungslinien, je nachdem man die Lage der Schrift haben wollte. Das Werk Schmottherr's heißt: „Gründliche Anweisung zur Schreibübung" und es erschien im Jahre 1722.

Der allgemeinen Anwendung dieses wichtigen Fortschrittes standen zunächst finanzielle Schwierigkeiten im Wege. Das Ziehen solcher Linearnetze war für den Lehrer, weil zeitraubend, in vollen Klassen fast unmöglich; die gedruckten oder gestochenen Netze waren aber so kostspielig, dass an ihre Einführung in allgemeinen Schulen nicht gedacht werden konnte, und so blieb die praktische Benützung eines so wichtigen Hilfsmittels meist nur dem Privatunterricht überlassen.

Endlich machte sich aber auch auf dem Gebiete des Schreibunterrichts der allgemeine reformatorische Einfluss Pestalozzi's geltend. Seine Forderung „behandle einen Gegenstand naturgemäß" mußte auch auf den Schreibunterricht einwirken, und es bildete sich zu Ende des vorigen Jahrhunderts die Pestalozzi'sche Schreiblehrmethode aus.

In dem berühmt gewordenen ABC der Anschauung liegt der Beginn derselben; dadurch sollten die Schüler zunächst befähigt werden, die Schriftelemente, Punkte, Linien, Bogen, Schwünge u. s. w. klar aufzufassen, zu benennen und zu schreiben. Hiermit ward Pestalozzi der Begründer der Linear-Vorübungen — d. i. der Einübung der einzelnen Schriftzüge innerhalb gezogener Linien — die später freilich eben so sehr empfohlen als verworfen wurden. An Letzterem trug wol nur die maßlose Ausdehnung derselben die Schuld. Es gieng mit diesen Vorübungen wie mit denen zum Leseunterrichte: hier kamen die Kinder vor lauter Lautsystemen nicht zum Sprechen und Lesen, dort vor lauter Strichen nicht zum Schreiben. Möge dem nun wie immer sein, mag man diese Vorübungen gebrauchen oder verwerfen: das Verdienst Pestalozzi's bleibt ungeschmälert, dem alten Schlendrian dadurch ein für allemal den Garaus gemacht zu haben.

Von nun an erschien eine erhebliche Menge der verschiedenartigsten Schriften über den Schreibunterricht.

Hier seien erwähnt: das Riesenwerk von Chr. Gottl. Roßberg „Systematische Anweisung zum Schön- und Geschwindschreiben und zur Prüfung deutscher Handschriften. Dresden, 1796 bis 1811. Trotz der 4 starken Bände ist das Werk leider unvollendet geblieben.

Mehr noch als dieses Riesenwerk, welches des hohen Preises halber kaum in die Hände von 20 Volksschullehrern gekommen sein mochte, trug die „Anleitung zum Schönschreiben nebst einer Anweisung, Kindern

auf dem kürzesten Wege eine schöne und gute Hand schreiben zu lehren, von Heinrich Müller, Lehrer an der lateinischen Schule zu Altdorf. 1797" zur thatsächlichen Verbreitung besserer Ansichten über den Schreibunterricht bei.

Bisher krankte aber der Schreibunterricht immer noch an dem Kardinalfehler, dass er als **Einzelnunterricht** behandelt wurde. Von nun sollte es auch in diesem Punkte besser werden. Das Zerlegen der Buchstaben in ihre Elemente raubte dem Lehrer, wenn er dieß bei jedem einzelnen Schüler thun wollte, ungeheuer viel Zeit und Kraft. Was lag nun näher, als dass man die Buchstaben an der Schultafel für alle Schüler gleichzeitig zerlegte, sodann Buchstabe, Wort und Satz an der **Schultafel** vorschrieb und so den Schreibunterricht zu einem **Massenunterricht** gestaltete?

Während in der Folge die genetische Methode des Schreibunterrichts immer mehr Anklang und Verbreitung und zuletzt ungetheilten Beifall fand, fanden die Linearmethode und besonders die Linearvorübungen neben manchen Freunden und Vertheidigern auch entschiedene Gegner.

Der erste dieser Gegner war Olivier. Er verwarf alle Linien für den Schreibunterricht bis auf zwei Parallellinien. In seinem Werke „Ueber den Charakter und Wert guter und natürlicher Unterrichtsmethoden. Ein Wort zu seiner Zeit. Leipzig, 1802" stellt er als Hauptzweck der Schreibmethode die Bildung der Hand hin. Der Schüler mußte sich demnach vor allem in den Grundzügen, besonders in den geraden Linien und Ovalen üben. Olivier lehrte das Schreiben zuerst an dem englischen Alphabet, weil er meinte, durch die eckige deutsche Schrift käme zu wenig Schwung in die Hand. Alle Buchstaben mußten mit großen, langen und freien Zügen geschrieben werden. **Eine Hauptforderung Olivier's war auch die, man solle mit dem Schreibunterricht zugleich Unterricht im Zeichnen ertheilen, und beide Lehrgegenstände so handhaben, dass sie sich gegenseitig ergänzen.**

Diesen Grundsatz stellte auch Stephani auf. Die Verbindung beider genannten Gegenstände sollte aber nur bei den allerersten Vorübungen stattfinden; später kann die Vereinigung derselben nur eine unnatürliche Künstelei genannt werden. Schon Pestalozzi hatte erkannt, dass man das Schreiben nicht durch das Zeichnen lehren könne. Nur die nach ihm in maßlosester Weise betriebenen Vorübungen, die „ängstliche Zergliederung der Formen, welche das Schreiben

beinahe zu einer geometrischen Operation gestalteten" — (Gruner's Bericht der Pestalozzi'schen Erziehungsanstalt zu Yverdun 1810) — konnten den Irrthum erzeugen, dass Schreiben und Zeichnen in Verbindung mit einander zu lehren seien.

War man mit der Linearmethode so weit gekommen, dass man bei all den gründlichen Linearvorübungen und bei dem mathematisch genauen Aufzeichnen der Buchstaben in das Liniennetz die freie Uebung der Hand vernachlässigte, so gerieth Olivier in das entgegengesetzte Extrem, indem er über der Handbildung die Bildung des Auges vergaß. Kam auch seine Methode deshalb wenig zur Anwendung, so bleibt ihm doch das Verdienst, dass er der einseitigen Linearmethode eine andere Richtung zum Bessern gab.

In den ersten drei Jahrzehenden des 19. Jahrhunderts wurde auf dem Gebiete des Schreibunterrichtes nichts wesentlich Neues geleistet. Es erschienen eine Menge Schriften über den Schreibunterricht, die mehr oder weniger bald der einen, bald der andern der bisher erwähnten Richtungen folgten. Nur nach Olivier's Verfahren erschien keine einzige Schrift. Ungeachtet aber in dem erwähnten Zeitraume im Schreibenlehren selbst kein wesentlicher Fortschritt zu bemerken ist, so zeigt sich doch der unverkennbare Einfluss, welchen die stetig fortschreitende allgemeine Pädagogik und Methodik in dieser Zeit auch auf den Schreibunterricht ausübte. War früher fast ausschließlich nur der materielle Zweck des Unterrichtes berücksichtigt worden, so kam allmählich auch der formale Zweck zu seiner Geltung, und die allgemeinen Grundsätze von Niemeyer, Schwarz, Graser, Denzel, Zerrenner, Harnisch, Diesterweg u. a. kamen auch bei dem Schreibunterrichte zur Anwendung.

Unter den Schreibmethodikern der genannten Zeit seien erwähnt: Dr. Natorp, — dieser redete besonders dem vernachlässigten Tafelschreiben seitens des Lehrers das Wort; — Stephani, — welcher unter andern empfahl, mit dem Schönschreiben auch orthographische Uebungen zu verbinden und die Fehler einzelner Schüler zur Belehrung aller zu benutzen; er strebte ferner eine möglichste Vereinfachung des Schreibunterrichtes an und suchte dabei auch die selbstthätige Kraft des Schülers zu entwickeln; seiner Idee, das Schreiben und Zeichnen in Verbindung zu lehren, haben wir bereits gedacht. — Graser, Denzel, Demeter u. a. schlugen eigene Elementaralphabete vor, welche aber nicht den gewünschten Beifall fanden und mit Recht bald in Vergessenheit geriethen. Unsere Schrift ist

einfach genug, um von Anfängern erlernt werden zu können. Wozu also das Kind mit einer Sache belästigen, die später bei Seite geschoben werden muß?

Endlich sei noch aus der neueren Zeit der der Linearmethode huldigende C. A. Zschille genannt. Dieser lieferte in seiner „Elementar-Schreibschule, Leipzig 1845“ den ausführlichen Nachweis, daſs auch der Schreibunterricht allen Anforderungen der Didaktik genügen kann und soll. Leider trieb er die Linearmethode auf die Spitze, indem er z. B. verlangt, daſs nicht bloß 8 horizontale Linien für den Anfänger gezogen oder punktiert werden, sondern daſs dieselben auch so viele schräge Linien erhalten, als Grundstriche auf das Blatt geschrieben werden können.

Das Höchste aber, was in dem Liniennetze zur Einzwängung der Hand geleistet werden konnte, wurde noch überboten durch des Wiener Dr. Fr. C. Hillardt's „Stigmographie oder Schreiben und Zeichnen nach Punkten, Wien 1849“. Dieser gute Mann gieng so weit, das ganze Blatt mit feinen Punkten zu quadrieren und in dieses Augenpulver die Buchstaben genau konstruieren und schreiben zu lassen. Als Schreibmethode hat man diese neuerfundene Stigmographie bald abgethan; hoffen wir, daſs sie auch als Zeichenmethode, als welche sie noch hie und da Anwendung findet, bald aus allen Schulen schwinden werde. Hat sie irgend eine Berechtigung, so kann ihr Platz nur in der Rumpelkammer eines Methodenjägers angewiesen werden. Es ergeht den Kindern, die länger in solchen Punkten arbeiten, wie denen, welche man lange am Gängelbande führt und deshalb nur sehr langsam zum selbständigen Gehen bringt.

Es kamen endlich Verbesserungs-Vorschläge, wie die eines Schmitt, man solle als Vorübung die Hand des Schülers mit einem Griffel in Geleisen, die in einer Metallplatte eingegraben waren und die zu erlernenden Buchstaben darstellten, so lange den richtigen Weg gehen lassen — wer dächte da nicht an Quintilian's Zeiten? — bis sie in den Stand gesetzt wäre, den Buchstaben ebenso zu schreiben. Dieses Verfahren ist in Schulen nicht einmal praktisch ausführbar. Aber es muß bemerkt werden, daſs es manches für sich hat, wenn der Lehrer einzelne Schüler, solche nämlich, die bei den Vorübungen besonders ungeschicklich sich zeigen, zum Nachziehen vorgeschriebener großer Buchstabenformen verhält, wie dieß bereits Ratich empfohlen hatte.

Auf eine ganz neue Richtung des Schreibunterrichtes verwies gegen Ende des 2. Jahrzehends unseres Jahrhunderts der Engländer (nicht

Amerikaner, wie oft fälschlich zu lesen ist) Castairs. So viel und allseitig die in den Schreibstunden nach Pestalozzi'scher Methode angestellten Uebungen des Verstandes und Auges waren, so dürftig erwiesen sich die eben so notwendigen Uebungen der Hand und der Schreibglieder. Olivier hatte bereits darauf hingewiesen, jedoch keinen Einfluſs erlangen können. Was ihm aber nicht gelang, das gelang Castairs. Er wies zuerst gründlich nach, daſs jede gute Schrift nur allein durch einen freien, sichern und schnellen Zug der Hand zu bewerkstelligen sei. Er betonte darum mit Recht auch das physiologische Moment. „Die Aneignung einer streng natürlichen Haltung des Körpers, des Armes, der Hand, der Finger und der Feder, die Ausbildung zunächst des Armes und des Ellenbogengelenks, darauf der Hand und des Handwurzelgelenks, und endlich der bis hierher durch ein künstlich angelegtes Band — Ligatur — unbeweglich erhaltenen Schreibfinger, das stete Groſsschreiben, zunächst der 19 Schriftelemente, dann der Buchstaben, das fortwährende Verbinden derselben, vorerst in senkrechter Richtung untereinander, durch künstliche Züge und Schwünge, sodann in derselben Weise nebeneinander, das Festbinden des Oberkörpers an die Stuhllehne beim ersten Unterrichte, das Schreiben ohne alle Linien und zwar sogleich auf Papier in Folio und endlich die gewissenhafte Benutzung des geometrisch durch Dreiecke und Quadrate begrenzten Raumes, das waren die Haupteigenthümlichkeiten seiner neuen Schreibmethode.“ Dietlein.

Die Methode Castairs' erregte zunächst in England groſses Aufsehen und ward daselbst in kurzer Zeit auf Befehl der Regierung in allen Schulen eingeführt. Von England aus verbreitete sie sich eben so schnell in Nordamerika, kam von da nach Frankreich zurück, von wo aus sie endlich der Franzose Audoyer nach Deutschland brachte. Dadurch bekam diese Methode den Namen „amerikanische Schreibmethode“, welche entschieden unrichtige Bezeichnung selbst noch in neueren Schriften über den Schreibunterricht zu finden ist. Audoyer war übrigens in vielfacher Beziehung ein Charlatan, und dieſs war die Ursache, daſs die Castairs'sche Methode längere Zeit hindurch in Deutschland nicht recht Boden gewinnen konnte. Die beste Bearbeitung dieser Methode lieferte Nädelin: „Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Castairs'schen Grundsätzen, mit einem Vorworte von O. A. Zoller. Stuttgart 1839“. Andere Bearbeitungen lieferten Wedemann, Otto, Ebensperger u. a.

Dr. Jacobi hegt gegen diese Methode folgende Bedenken:

1. Wie soll ein Elementarlehrer Zeit finden, den zahlreichen Anfängern im Schreiben die Ligatur anzulegen und jedem einzelnen Kinde die Feder in die Hand zu binden? Und wenn er die Zeit dazu hätte, wohin sollte er die Rücken seiner Schüler binden, da die Subsellien so wenig als die Schulbänke Lehnen haben?

2. Werden die Eltern zu bewegen sein, ihren Kindern so bald schon Schreibhefte und Federn zu kaufen, und so oft sie zu erneuern, da dem Schüler gleich vom Anfange an die Feder in die Hand gegeben wird, und durch die vielen Vor- und Hauptübungen, wie durch die zahlreichen raumfordernden Verschlingungen der Buchstaben und Wörter so schnell ein Heft nach dem andern ausgeschrieben wird? Zwar darf man auch beschriebenes Papier zu Fingerübungen benutzen; doch ist dieß nur ein Notbehelf und kann erst in späteren Lehrjahren angewandt werden.

3. Die Vorübungen sind so manigfach und zahlreich, dass sie eine lange Zeit in Anspruch nehmen. Werden sich Eltern und Schulinspektoren dabei beruhigen, wenn die Kinder erst so spät Sätze schreiben lernen? Und dürfte nicht der Unterricht selbst darunter leiden, wenn dieses bildende Hilfsmittel als Selbstbeschäftigung in den Elementarschulen erst so spät in Kraft treten könnte?

4. Auch der übrigen Uebungen sind so viele und zum Theile so schwierige, dass in einer gewöhnlichen Volksschule wol die Zeit fehlen dürfte, sie durchzunehmen.

Zwar wird versichert, dass man nach dieser Methode in 20—30 und bei Erwachsenen in 12 Lektionen dem Schüler zur Erwerbung einer leichten, schönen und schnellen Handschrift verhelfen kann; allein es scheint hier übersehen zu werden, dass die Schüler, mit denen man so glänzende Erfolge erzielte, schon vorher schreiben gelernt hatten."

So weit Jacobi. Man ersieht daraus, dass die unbedingte Einführung der Castairs'schen Methode in den Volksschulen gewichtige Bedenken erregen muß, zumal man damit schon in der Elementarklasse beginnen wollte. Sie kann unter Umständen den Abschluss des Schreibunterrichtes bilden, aber es wäre gefehlt, damit auch den Anfang desselben machen zu wollen.

Für den privaten Unterricht ist sie unstreitig auch beim ersten Anfang zu empfehlen. In den öffentlichen Schulen und speziell in der Elementarklasse wird es Sache des Lehrers sein, je nach lokalen Verhältnissen und Bedürfnissen wenigstens einige Momente der Castairs'schen Methode zu berücksichtigen; z. B. Uebungen in der freien

Arm- und Handbewegung, in der Verschlingung der Buchstaben ohne Hilfslinien u. dgl. Dazu ist auch die Schiefertafel einzurichten, welche auf einer Seite das gewöhnliche Vierlinien-System enthalten, auf der andern Seite aber ganz leer sein sollte.

Ein weiterer Fortschritt auf dem Gebiete des Schreibunterrichtes war endlich die Anwendung des Taktschreibens.

Man findet fast bei allen gemeinschaftlichen Beschäftigungen der Menschen die Ausführung derselben nach dem Takte. Man denke nur an Tanz, Musik, Dreschen, Mähen, Marschieren u. dgl. m. Jede gute Schule hat den Takt in sich aufgenommen. Pestalozzi und seine Anhänger thaten dieß in ausgedehnter Weise. Man ließ im Chore buchstabieren, sprechen, lesen und war dabei an ein gleiches, regelmäßiges Zeitmaß gebunden.

Sobald das Schreiben vom Einzelnunterrichte zum Massenunterrichte vorschritt, war nichts natürlicher, als dass man darauf geführt wurde, nach dem Takte schreiben zu lassen. Um die Priorität dieser übrigens so nahe liegenden Erfindung stritten sich Audoyer, welcher das Taktschreiben zuerst bei der Castairs'schen Lehrweise anwandte, ferner Nädelin und Schreuer.

Man hat in der Folge die Bezeichnungen „amerikanische Schreibmethode", Castairs'sche" und „Taktschreibmethode" fortwährend mit einander verwechselt. Der erstere Name ist jedoch ganz fallen zu lassen, während die beiden andern keineswegs mit einander identische Begriffe bezeichnen. Bedeutendere Schriften über das Taktschreiben besitzen wir von Pfarrer Schöne, Robolsky, Tognino, welcher zuerst die Uebungen in der Luft zu machen empfiehlt, ehe man auf dem Papiere oder der Tafel schreiben lasse, u. a. m.

Für das Taktschreiben ergeben sich folgende Punkte: Es verhindert das gedankenlose Nachmalen der Buchstaben. „Der Taktschreiber schreibt nicht ab, er schreibt aus sich heraus." Mädler. Es befördert das Rechtschreiben, denn jedes Wort wird vorher buchstabiert, jeder Buchstabe oder wenigstens der dadurch bezeichnete Laut wird erst genannt, ehe er geschrieben wird. Ferner belebt das Taktschreiben den Unterricht und erleichtert dem Lehrer die Handhabung der Schulzucht. „Die Hummeln wie die Schlafmützen kommen hier in die rechte Schere. Alles ist gespannt, ruhig, gleichmäßig beschäftigt und wie von einem Geiste beseelt, weil es ein Gesetz ist, was alle fesselt und mit sich fortreißt. Dabei merkt man aber den Kindern keine Verdrossenheit an; vielmehr stralt Freude in ihren Gesichtern. Die Ordnung spricht in ihrer Manigfaltigkeit, leichten Ausführbarkeit

und Ohrenfälligkeit das kindliche Gemüth so an, daſs es sich der dabei waltenden Strenge und Genauigkeit gern unterwirft. Es hat seine Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit, wie an militärischen Exerzitien.“ Schöne.

Die **Gegner** des Taktschreibens machen wiederum geltend, es lege den Schülern einen allzugroßen Zwang auf und schlage den Geist in Fesseln. Man macht ferner geltend, die Schüler hätten nur anfänglich an dem Taktieren Freude, bald aber werde es langweilig bis zum Ueberdruſs. Das Taktieren, wendet man weiter ein, sei für den Lehrer sehr anstrengend und er thue besser daran, seine Brust lieber bei anderen Gegenständen in die möglichste Aktion treten zu lassen, als bei dem Schreiben. Endlich muß man auch bedenken, daſs das Taktschreiben in Schulen mit mehreren Schülerabtheilungen den Nachtheil mit sich bringe, daſs während des Taktierens einer Abtheilung die andere in ihrer stillen Selbstbeschäftigung nachhaltig gestört werden muß.

Wie der Leseunterricht, so hatte auch der Schreibunterricht die Verirrung durchmachen müßen, daſs man bei einem wie beim andern einzelne bedeutungslose Silben und Wörter, und zwar längere Zeit hindurch zum Vorwurf nahm. Der ärgste Fehler aber war der, daſs man den Stoff der Schreibübungen aus seinem naturgemäßen Zusammenhange mit dem Lesen, der Orthographie, überhaupt mit dem Schulunterricht herausriſs. Erst allmählich gelangte man dazu, bei der fortschreitend sich verbessernden Schreibmethode auch auf den Sprachunterricht Rücksicht zu nehmen, da ja die Schrift nicht ihrer selbst willen, sondern der Sprache willen gelehrt und gelernt werden muß. Von diesem Gesichtspunkte aus kann darum auch die Schreiblesemethode als ein Fortschritt auf dem Gebiete des Schreibunterrichtes betrachtet werden, wenn auch als kein so unmittelbarer, wie die Anwendung der Parallellinien, die Bildung der Hand durch Castairs, das Taktschreiben und andere fortschrittliche Momente dieses Unterrichts.

Noch muß der Vollständigkeit halber von dem seit Dr. Vogel in Leipzig ziemlich weit verbreiteten Gebrauche Erwähnung geschehen, den Elementarschüler gleich anfangs ganze Wörter schreiben zu lassen, bevor einzelne Buchstaben eingeübt sind. Wir sagen von dem **Gebrauche**, denn eine **Methode** kann es doch nimmermehr genannt werden, wenn der Schüler ohneweiteres oder höchstens nach einigen Vorübungen ein „Wortbild“ (!) abschreiben, oder wie es einige nennen — nachmalen soll. Vielleicht beliebt es unserer erfindungsreichen Zeit in Bälde, die methodische Terminologie mit einem darauf bezughabenden

technischen Ausdruck zu bereichern; wäre nicht die Bezeichnung „Malmethode“ dafür zu empfehlen? Sagt ja doch Förster — „die zwei ersten Schuljahre, Leipzig 1873“, — dass die Kleinen im ersten Halbjahr nur malen; im zweiten Halbjahr erfolge dagegen das wirkliche Schreiben. Wir sehen ab von dem logischen, höchst bedenklichen Fehler, von gedruckten und geschriebenen Eseln, Stiefeln u. dgl. zu reden, und wollen nur die eigenen Geständnisse der Malschreiber anführen. So sagt Klauwell, „dass viele Kleinen damit keinen rechten Anfang machen wollen“. Förster meint, „der Lehrer sei hier selbst mit den mangelhaftesten Nachbildungen zufrieden und lobe auch die unähnlichsten Produkte;“ er meint ferner, „man lasse solche Kinder, die sich ganz ungeschickt zeigen, und das dürften in manchen Schulen nicht wenige sein, ruhig die Soldaten und andere Vorübungen fortmalen, beim 10. oder 12. Worte, vielleicht auch noch später (!) wird sich doch auch bei ihnen ein genügender Grad von Geschicklichkeit zeigen, so dass auch sie zuletzt alle Wörter nachschreiben können! Es liegt durchaus nicht im Wesen der Methode, ein Bild so lange zu behandeln, bis alle Kinder das Wort fehlerlos schreiben; das wäre wenigstens bei der ersten Hälfte der Wörter zu viel verlangt“. — Was für Nachtheile muß aber ein solches Verfahren nicht nur für das Schreiben, sondern noch für manches andere nach sich ziehen! Wiedemann hat ganz Recht, meine eigenen Erfahrungen zeugen dafür, wenn er sagt, solche nachgemalte Wortbilder haben mit dem Originale etwa die Aehnlichkeit „wie ein Seeigel mit einer Centifolie“. Und wenn dem nicht so wäre, warum hat Kehr, der doch so warm für das Normalwörtersystem eintritt, es für angezeigt gefunden, zuerst einzelne Buchstaben malen zu lassen, ehe er zum Worte schreitet?*) Und wenn endlich dieß notwendig erscheint, warum also mit dem ganzen Wörtergemale so viel Federlesens machen, als wenn das Heil der Welt davon abhänge, dass das Kind schon in den ersten Schultagen geschriebene Aeste, Hüte, Nester u. dgl. fabrizieren könne?

Wenn wir nun fragen, nach welcher Methode das Schreiben in der Elementarklasse am zweckmäßigsten zu lehren sei, so scheint uns die beste Beantwortung dieser Frage in Folgendem zu liegen:

---

*) Siehe Kehr, Schlimbach: Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre; 5. Auflage S. 106! Da wird folgendes gemalt: Seile legen: O l l große und kleine Sägezähne ſ ſ 1 1 ! Nagel darein schlagen und ein Fädchen daran binden t t!

Mit Ausnahme des „Wörtermalens“ und der alten mechanischen Schreiblehrweise hat jede der angeführten Methoden etwas Gutes und für die Elementarklasse Verwendbares. Es wird darum Sache des denkenden Lehrers sein, für seine Schüler und seine Verhältnisse das eine oder das andere dieser Methoden in praktischer Weise zu verwerten. Unter allen Umständen aber wäre es gefehlt, wollte man schon im ersten Schuljahre ausschließlich nach Castair's oder nach der Taktschreibmethode unterrichten. Freie Uebungen der Hand sollen abwechseln mit dem Schreiben in Linien, das Taktschreiben mit dem Schreiben nach freiem Zeitmaße. Dadurch wird der Unterricht belebend und allseitig bildend. Bei Vorführung der Buchstaben muß keineswegs die genetische Folge in pedantischer Weise eingehalten werden; auch ist es nicht notwendig, zuerst das ganze kleine Alphabet durchzunehmen, ehe die Großbuchstaben an die Reihe kommen. Manche der letztern lassen sich viel leichter schreiben als z. B. das p, ß, z u. a.

Werden Vorübungen angestellt, und diese sind notwendig, so dürfen sie niemals zu lange betrieben und zu breit angelegt werden; doch darf man aber auch über gewisse Grundlagen nicht flüchtig hinwegschreiten. Weilen ist Eilen.

Man streitet sich vielfach herum, ob man in der Elementarklasse ausschließlich auf der Schiefertafel oder auf Papier oder auf beiden schreiben lassen solle. Dieser Streit ist der müßigste und kleinlichste, der jemals im Gebiete des Elementarunterrichtes sich entspinnen konnte. Alle praktischen Elementarlehrer — Wiedemann voran — sind dafür, dafs man wenigstens den Anfang mit der Schiefertafel mache. Der Vorwurf, den man diesem Verfahren zu machen beliebt, die Kinder bekämen dadurch eine schwere Hand, ist nichts als eine hohle Phrase, wenn nur Tafel und Stift von gehöriger Qualität sind, und der Lehrer stets mit aller Strenge auf gute Griffel- und Körperhaltung sieht. Thut er dieß nicht, dann werden die Kinder auch auf dem Papiere nicht die gewünschte Handfertigkeit erlangen. — „Man denke sich nur“, sagt Wiedemann, „die kleine, ungeschickte, noch völlig ungeschulte Hand, die soll mit der mit Tinte gefüllten Feder umgehen, mit einem Instrumente, an dem ein Tropfen leichtflüssige schwarze Masse hängt! Ein Druck, ein Stoß, ein Ruck und — das Unglück ist fertig! Da liegt das verhaßte schmutzige Thier und grinzt mit seinem großen, schwarzen Auge das erschrockene (vielleicht gar weinende) Knäblein oder Mägdlein an! Dergleichen unliebsame Bevölkerung der Schreibebücher ist selbst dann nicht

zu vermeiden, wenn die Kinder erst, nachdem sie bereits mit dem Schiefer umzugehen wissen, die Feder bekommen; wie viel derartige Einquartierung mag aber erst das arme Schreibebuch bekommen, wenn in der Elementarklasse gleich mit der Feder begonnen wird?"

Soll schon durchaus im ersten Schuljahre Papier und Tinte zur Verwendung kommen, so lasse man sich ja Zeit damit bis etwa zum letzten Vierteljahre. Ich unterschreibe nach Erfahrung und Ueberzeugung den Satz Kehr's: „Unter allen Umständen aber haben wir daran festzuhalten, dass in der Elementarklasse die Schiefertafel das alleinige Bürgerrecht habe."

c. Die Schreiblesemethode und ihre Entwickelung bis auf unsere Zeit.

Es muß wiederholt bemerkt werden, dass Graser keineswegs der erste Erfinder des Schreiblesens war. Selbst wenn wir von dem Schreiblesen vor Erfindung der Buchdruckerkunst absehen, finden wir seit dieser Zeit wiederholte Andeutungen und Versuche, das Lesen mit dem Schreiben zu verbinden, d. i. das Lesen schreibend zu lehren.

Ratich hatte schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts den Vorschlag gemacht, beim Leseunterricht das Schreiben zu Hilfe zu nehmen, mit den schlechten (leichten) Buchstaben zu beginnen, diese zeilenweise mit rother Tinte vorzuschreiben, und sie vom Schüler unter öfterer Angabe des Namens mit schwarzer Tinte überfahren zu lassen. Aber seine praktischen Rathschläge hatten ebenso wenig Erfolg als die des wackeren Ickelsamer. — In Frankreich hatte P. de Launey 1719 eine Schrift veröffentlicht: „Méthode ou Art d'apprendre à lire le français et la latin" (Methode oder Kunst, französisch und lateinisch lesen zu lehren), welche dem Lautieren ziemlich nahe kam. Der Sohn des Verfassers verband mit diesem Unterricht auch das Schreiben und sagt darüber: „Es ist höchst wichtig, und ich rathe es Allen an, welche ihre Kinder nach dieser Methode unterrichten wollen, dass sie ihnen, sobald sie zu lesen anfangen, die Feder in die Hand geben. Es ist gut, sie alle Lektionen nach dem Maße, wie sie dieselben verstanden haben, auch aufschreiben zu lassen; denn so lernen sie schreiben und lesen zu gleicher Zeit."

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts verbanden die beiden Engländer Bell und Lancester den Unterricht im Lesen mit dem Schreibunterrichte. Bell war durch Malabarenkinder, welche in einer Art Mädchenschule jüngeren Kindern durch Schreiben der Buchstaben in den Sand

den ersten Lese-Unterricht ertheilten, auf diese Lehrweise geführt worden. Im Jahre 1789 suchte er diese Methode in einer Erziehungsanstalt der englisch-ostindischen Kompagnie für europäische Soldatenkinder einzuführen. Ein Lehrer dieser Anstalt verwarf jedoch Bell's Vorschlag als unzweckmäßig. Bell nahm nun einen Knaben, der selbst kaum das Alphabet gelernt hatte, und gab ihm Anleitung, durch Schreiben der Buchstaben in Sand kleineren Schülern die Anfänge des Lesens zu lehren. Dieser Versuch gelang so gut, daſs Bell nach und nach alle Unterrichtsgegenstände Knaben übertrug, und daſs vom Jahre 1795 an den eigentlichen Lehrern dieser Anstalt nichts als die Aufsicht, die Verwaltung und der Unterricht einiger fähiger Knaben überlassen blieb, die dann zu Lehrern der andern verwendet wurden. „So viel das Malen die Aufmerksamkeit der Kinder mehr fesselt, als das Lesen", sagt Bell, „so viel Vorzug erhält auch das Nachzeichnen der Buchstaben vor dem bloßen Lesen derselben".

Lancester verfiel im Jahre 1798 auf die Idee, den Unterricht mittelst fähigeren Schülern (Monitoren), als er in einem der ärmsten Distrikte (einer Vorstadt London's) eine Schule errichtete, worin er die Kinder theils unentgeldlich, theils gegen geringes Schulgeld aufnahm. Im Jahre 1804 lernte Lancester das Verfahren Bell's kennen, doch verband er schon früher die ersten Leseübungen mit dem Schreiben; er ließ seine Schüler lange Zeit an der Schultafel schreiben, und zwar so, daſs immer ein Wort, welches vom Monitor vorgesagt wurde, von der ihm untergebenen Klasse buchstabiert und dann auf die Tafel geschrieben wurde.

In Deutschland selbst verband schon vor Graser Th. Abs in Königsberg das Lesen mit dem Schreiben; aber alle diese Versuche übertraf Graser mit seiner Schreiblesemethode. Ungeachtet aller früheren Versuche ist Graser's Methode doch durchwegs originell. War auch der Gedanke, Schreiben und Lesen zu verbinden, nicht neu, so war diese Verbindung bei allen vorangegangenen Versuchen eine mehr oder weniger lose; Graser war der erste unter den Deutschen, welcher die Verbindung des Sprechens, Schreibens und Lesens organisch herstellte, so daſs erst von ihm an von einer eigentlichen Schreiblesemethode die Rede sein kann. Graser war der Bahnbrecher wie der geistvollste Vertreter derselben. Seine Methode entwickelte er in der „Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage. Baireuth 1817".

Zur Begründung der Ansicht, daſs man zuerst mit den Kindern spreche, sie dann zum Schreiben und zuletzt

zum Lesen führe, führt er an, dass die Menschen auch zuerst gesprochen, dann ein Zeichen für das Wort gemacht, — geschrieben — und erst zuletzt gelesen haben können. Graser geht dabei von der eigenthümlichen Ansicht aus, dass die Schrift nichts anderes sei als ein Bild unserer Mundstellung! Da aber diese Ansicht bei unserer deutschen Schrift sich nicht zutreffend zeigt, so wählte Graser die lateinische Schrift zur Grundlage seiner Methode; er weist in künstlicher und erkünstelter Weise nach, dass z. B. das o das Bild der Mundöffnung bei der Aussprache dieses Lautes sei, das r sei das Bild der an den Gaumen schlagenden Zunge, das z das Bild der beiden wagrecht stehenden Lippen, von der Seite gesehen, beim i soll der Grundstrich die Zunge vorstellen, der Punkt den Tupfer der Zunge an die Zähne bei der Aussprache des Lautes u. s. w. Die Kinder sollen den Taubstummen gleich das Sprechen vom Lehrer absehen und alle seine Mundbewegungen genau beobachten. Was sie so gesehen haben, das sollten sie auch aufzeichnen, schreiben. Nach dem Grundsatze: „Aller Unterricht muß dem Zwecke gemäß für das Leben sein und darum vom Leben ausgehen und stets auf dasselbe zurückweisen“, sollen die Schüler zunächst die Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfnis des geselligen Lebens erkennen; dann will Graser das Kind auf die Erkenntnis hinleiten, dass es nicht bloß eine Sprache für das Ohr, sondern auch eine Sprache für das Gesicht gebe. Er weiset darauf hin, wie Geberden, Gestikulationen, Pantomimen nichts anderes als Sprachzeichen sind, welche die wirkliche Sprache ersetzen, wie auch Abbildungen von Gegenständen, ein Apfel, ein Baum, ein Pferd oder andere verabredete Zeichen, — Sprachzeichen — dazu dienen können, entfernten Personen, mit denen wir nicht mündlich sprechen können, uns verständlich zu machen. Der Lehrer soll zur Erläuterung dessen einen kurzen Brief mittheilen, dann mit den Kindern, für jedes einzelne Wort dieses Briefes Zeichen verabreden. Graser selbst führt folgenden Brief an:

„Lieber Anton!

Ich bin zu Rosenau bei einem großen Kinderfreunde. Ich habe ihm von Dir und Deinen Mitschülern erzählt. Er wünscht Euch daher kennen zu lernen und läßt Euch durch mich zu sich einladen.“ — Die Uebung an diesem Briefe beginnt auf dieselbe Weise, wie bei den Alten der Unterricht in der Hieroglyphenschrift; es versteht sich, hier bloß willkürlich, „denn es ist mir darum zu thun, dass der Schüler

aufmerksam werde auf einzelne Wörter als Bestandtheile der Rede, und dass er sie vereinzelt auffasse, um statt ihres Schalles, der in's Ohr bringt, ein Zeichen für's Gesicht zu setzen und zugleich ein Bild davon zu entwerfen. Es soll auf diese Weise das Bedürfnis einer schriftlichen Sprache dargethan werden, so wie die Wohlthat derselben zu fühlen, aber auch das Schwierige zu erkennen, und darum die Buchstabenschrift als das Leichteste zu ergreifen.

Die Zeichen, deren sich Graser bedient, um die 34 Wörter des obigen Briefes darzustellen, sind einfache Figuren aus den Stellungen der Finger u. dgl. Durch diese „Unterrichtsgymnastik“ sollen die Schüler auf das Bedürfnis einer Buchstabenschrift geführt werden, indem sie die ersten Wortzeichen vergessen, wenn sie über das zwanzigste hinauskommen. Diese Uebung soll darum nur einen Uebergang zum eigentlichen Leseunterrichte bilden, und es ist nicht viel Zeit darauf zu verwenden. Ist nun der Schüler zur Einsicht gekommen, dass diese Wortzeichenschrift sehr umständlich und schwierig ist, so soll man ihn wissen lassen, dass die Kenntnis von 20—24 Zeichen, deren Figuren alle aus zwei Grundformen: I und O hergeleitet werden, genüge, um alle Wörter sichtbar darzustellen.

Der Anfang dieser Zeichenkenntnis soll dann mit dem Schreiben gemacht werden; „denn zunächst muß das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe man es lesen kann; und soll der Mensch bei dem Erwerben dieser Kenntnis und Kunst nicht maschinenmäßig behandelt werden, so muß er, ehe er lesen soll, erst die Einsicht in den natürlichen Gang erhalten, wie es zugieng, dass hier Zeichen erscheinen, welche für artikulierte Töne gesetzt wurden und den Anschauenden zum Hervorbringen derselben auffordern sollen. Ohne diese Vermittlung bleibt jeder Lese- und Schreibunterricht eine rein mechanische Anweisung.“

Die Zerlegung der Wörter in Elemente beginnt Graser mit dem Worte komm. Wird dasselbe nachlässig gesprochen, z. B. ko, so soll das Kind merken, am Ende habe etwas gefehlt; ebenso soll das Fehlende am Anfange des Wortes erkannt werden, wenn man nur omm spricht. Auf solche Weise wird das Kind zur Warnehmung geführt, dass, wenn man den Anfang und das Ende weglässt, man nur noch das in der Mitte stehende o hört u. s. w. Auf ähnliche Weise wird an dem Worte in der Vokal i, an an das a, an nun das u und an er das e geübt. Bei jedem dieser Laute wird die Stellung der Lippen zu einander in Betracht gezogen.

Fast auf gleiche Weise werden die Konsonanten behandelt. Doch ist zu bemerken, dass Graser durchaus nicht lautierte, sondern elementierte, d. h. den Laut bis auf sein Element, die Mundstellung, zurückführte. Die Konsonanten treten niemals vereinzelt auf, sondern immer in Verbindung mit dem Vokale; sie sind nach Graser eigentlich keine Laute, sondern nur Mundstellungen.

Das eine Princip Graser's, das Lesen mit dem Schreiben zu verbinden, war unbestritten richtig; das zweite aber, die Aehnlichkeit zwischen Mundstellung und Form des Buchstabens, war entschieden falsch, und das dritte, die Kinder selbst eine Buchstabenschrift als notwendig und nützlich einsehen und eine solche gleichsam wieder erfinden lassen, das ist kleinen Leseschülern gegenüber ein großer pädagogischer Misgriff. Man hat darum auch Graser's Methode allenthalben als unausführbar betrachtet, dabei aber das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, und die Schreiblesemethode erlangte erst in den vierziger Jahren eine allgemeine Verbreitung. Die ersten Vertreter der Graser'schen Ideen waren Petzet, Poland und Köhler; sie suchten Graser's Methode nicht nur zu verbreiten, sondern auch zu verbessern und zu vereinfachen. Das größte Verdienst in dieser Hinsicht erwarb sich aber Raimund Jak. Wurst. Er gab 1834 sein preisgekröntes Werk: „Das elterliche Haus, ein Elementarbüchlein für den ersten Schreib-, Lese-, Sprach- und Lebensunterricht für Elementarschulen auf dem Lande und in kleinen Städten nach Dr. Graser's Grundsätzen" heraus. Ein Jahr später erschien sein „Erstes Schulbuch für die untersten Klassen der Elementarschulen". Bald nachher bearbeitete Wurst auch die methodische Behandlung des ersten Schulunterrichts unter dem Titel: „Die zwei ersten Schuljahre". Außerdem schrieb er noch eine „Ausführliche Anleitung zum Schreib-Lese-Unterricht".

So sehr aber auch Wurst anfänglich ganz und gar den Graser'schen Ideen folgte, so sah er doch später das Unpraktische derselben ein. Im Jahre 1839 sagte er sich denn auch in der Vorrede zur 2. Auflage der „zwei ersten Schuljahre" von Graser völlig los; er sagt „dass diese Abweichung theils eine Folge gründlicherer und ausgedehnterer Studien der neueren didaktischen Schriften, hauptsächlich aber die Frucht des Strebens nach Einfachheit, Klarheit und durchaus praktischer Brauchbarkeit sei; denn es lässt sich doch nicht wol läugnen, dass die Handhabung der Graser'schen Unterrichtsmethode den Anfängern im Lehrfache zu viel Schwierigkeiten darbietet, und dass sich

diese überdieß noch steigern, je weiter man in den Unterrichtsstufen, von Graser Lebenskreise genannt, hinaufsteigen soll."

Andere Bearbeiter der Graser'schen Methode waren auch Dreher, Netz und Ludwig. Letzterer stand in freundschaftlichem Verhältnisse zu Graser und hieng ganz an dessen Methode. Doch vereinfachte er dieselbe in mancher Beziehung und machte sich dadurch ebenso verdient, wie um den Ausbau des Graser'schen Systems überhaupt. Außer einigen Artikeln in der „allgemeinen Schulzeitung" veröffentlichte er auch die Schrift: „Der durch Erfolg gebildete Schreib- und Leselehrer, oder die einfachste und natürlichste Weise, gründlich, leicht und angenehm schreiben und lesen zu lehren, nebst einer Geschichte, Kritik und Eintheilung aller Lese-Methoden". Nürnberg 1836.

Bei aller Anerkennung der Bestrebungen Graser's ist nicht außer Acht zu lassen, dass bei ihm besonders ein wesentliches Moment des Schreiblesеunterrichtes fehlte, um dieses als erreichtes Ziel aller vorausgehenden Bestrebungen erscheinen zu lassen: die Anwendung des Lautierens bei dem Schreiblеseunterrichte.*)

Diese Vervollkommnung erstrebte zunächst Harnisch; er war auch der erste, der in eigenthümlicher Weise die **Verbindung des Lesens der Kurrentschrift mit der Druckschrift von den ersten Stadien des Unterrichts** an zur Anwendung brachte. Harnisch schrieb 1820 eine „Erste faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht mit 2 Kupfern, 1 Buchstabenfolge und 5 Lesetafeln". Gleichzeitig veröffentlichte er sein „Erstes Sprachbuch, oder Uebungen, immer richtig sprechen, lesen und schreiben zu lernen".

Scholz ließ zuerst die Schreibschrift und dann erst die Druckschrift lernen. Er sagt, „das Schreiblesen sei zwar nicht die am schnellsten zum Ziele führende Methode, aber das einfachste und das Kind am meisten bildende Verfahren. Es sei mehr ein Lernen des Kindes aus sich, als ein Anlernen". Im Jahre 1827 veröffentlichte Scholz die Schrift: „Sprech-, Schreib- und Leselehrer oder Anweisung zum Sprechen und Schreibendlesenlernen in Verbindung der Laut- mit der Buchstabier- und der Lesemethode von Dr. Harnisch."

*) Seine Verbindungsweise der Buchstaben zum Lesen von Silben und Wörtern charakterisiert Graser, nur ganz allgemein so, „dass der Schüler beim Lesen angehalten werden soll, beim Anblick des Buchstabens immer auch die Stellung des Mundes vorzunehmen und bei der Leseübung immer so fortzufahren".

Auch Stern trug nach Harnisch zur Verbreitung des Schreiblesens sehr viel bei, obgleich er anfänglich entschieden dagegen sich erklärt hatte.

Dr. Friedrich Jacobi hat besonders durch seine Schrift: „Der erste Leseunterricht, — eine historische Darlegung und kritische Beleuchtung der wichtigsten Lese-Lehrarten. Nürnberg, 1851", an der Ausbildung der Schreiblesemethode in hervorragender Weise Antheil genommen.

Als Stern erster Größe glänzt hier noch der Name Lüben.

Die Verdienste dieses Mannes um den Elementarunterricht, wie um den Schulunterricht überhaupt können nicht hoch genug angeschlagen werden. Seine Aufsätze im „praktischen Schulmann" und im „pädagogischen Jahresbericht" gehören zu dem Besten, was jemals über den Schreibleseunterricht ist geschrieben worden. Seine Fibel ist bis jetzt von keiner ihrer Art übertroffen worden, — wenigstens was die Auswahl der Lesestücke betrifft. Lüben läßt zuerst die Currentschrift durchüben, ehe er die Druckformen vorführt. Hästers dagegen ist für gleichzeitige Vorführung der Schreib- und Druckschrift. Seine Fibel gehört zu den besten dieser Art.

Von nun an erschien eine Unzahl von Fibeln auf dem Büchermarkte; man könnte fast sagen, es sei hier des Guten zu viel geschehen.

In Oesterreich haben die beiden Lehrerbildner Herrmann und Manzer um die Einführung und Verbreitung der Schreiblesemethode große Verdienste sich erworben. Ersterer schrieb eine treffliche Anweisung für Lehrer: „Die Unterklasse", — letzterer unterrichtete durch eine lange Reihe von Jahren mehr als 2000 Lehramtskandidaten in der Elementarmethodik, jedes Jahr fortschreitend und die neuesten Hilfsquellen benützend. Verfasser dieses wird stets mit Achtung und Ehrerbietung dieses Mannes gedenken, dessen Schüler gewesen zu sein, er als eine Hauptursache seines bescheidenen Lehrerglückes betrachtet. Auch Josef Heinrich in Prag hat sehr viel zur Verbreitung der Schreiblesemethode in den österreichischen Schulen beigetragen.

Während nun bei den Deutschen die Elementarmethode auf vorstehende Weise sich entwickelte, trat in Frankreich ein Mann von besonderer Gelehrsamkeit nebst einer ausgezeichneten Lehrgabe mit einer ganz eigenthümlichen Methode auf. Dieser Mann war Jacotot; seine Methode hieß die „Universalmethode".

Dieser merkwürdige Mann, der nach einstimmigen glaubwürdigen

Berichten durch geschickte Behandlung seiner Methode ganz außerordentliche Resultate erzielte, hat auch auf die deutsche Lehrerwelt einen bedeutenden anregenden Einfluss ausgeübt, so dass es wol angezeigt erscheint, sein Verfahren etwas näher kennen zu lernen. Die Schriften Jacotot's wurden von Dr. Braubach und von Professor Krieger ins Deutsche übersetzt. Außerdem begegnen wir noch einer ansehnlichen Zahl freier Darstellungen der Jacotot'schen Methode, auf welche weiter unten verwiesen werden soll.

An die Spitze seiner Methode stellte Jacotot zwei Grundsätze, welche wegen ihrer paradoxen Natur vielfach angegriffen wurden: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz“ und „Alles ist in Allem“. Er selbst äußert sich darüber folgendermaßen: „Wir haben alle die erforderliche Intelligenz, es fehlt uns aber wol zu Zeiten der Wille — der Schüler sage nicht, dass er es nicht könne, hier bekenne er, dass er träge sei, und wir sind einig. Die Bildsamkeit aller geistig gesunden Individuen ist dieselbe, die Grenzen derselben hängen von Umständen ab, die wir mehr oder weniger in unserer Gewalt haben.“ Der zweite Grundsatz, so unsinnig er auf den ersten Blick zu sein scheint, enthält doch in mancher Beziehung Sinn und Wahrheit. Denn obgleich jedes Ding sein eigenthümliches Wesen hat, so kommt es doch in gewissen Grundbeziehungen mit andern überein. Es ist nicht bloß verschieden von ihnen, sondern es hat auch Aehnlichkeit mit ihnen; kenne ich also ein Ding gründlich, so kenne ich durch dasselbe und mit demselben zugleich, wo nicht alle übrigen, doch viele andere Dinge seiner Art. Darum sagt auch Jacotot: „Wer ein Buch recht versteht, versteht alle übrigen, wer eine Rede gründlich studiert hat, hat alle übrigen studiert. — Verstehet also ein Buch und beziehet alle andern darauf.“

In der von Dr. Braubach übersetzten Schrift Jacotot's: „Enseignement universel. Langue maternelle“ handelt dieser vom Lesen und Schreiben, von der Erlernung der Sprachen, von der Grammatik, von der Geschichte, von der Geographie, von der Chronologie, von der Arithmetik, von der Improvisation und von der Beredsamkeit.

Als erstes Buch bekommen die Kinder Fénelon's Telemach in die Hand.

In der 1. Lektion liest der Lehrer zuerst die ganze Geschichte, dann den ersten Satz von Wort zu Wort vor, welchen er hernach so auffassen läßt:

Kalypso
Kalypso konnte
Kalypso konnte sich
Kalypso konnte sich über
Kalypso konnte sich über die
Kalypso konnte sich über die Abreise
Kalypso konnte sich über die Abreise des
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht trösten.

Die Kinder müßen den Satz auswendig lernen, der Lehrer zerlegt ihn in seine Wörter, indem er auf jedes gelesene Wort zeigt und die Wörter zuerst in der Reihe, dann außer der Reihe vor- und rückwärts lesen läßt. Darauf wird der Satz silbenweise vorgelesen, und nachdem alle Silben auf gleiche Weise aufgefaßt wurden wie früher die Wörter (ohne zu buchstabieren oder zu lautieren), kommen die einzelnen Buchstaben an die Reihe.

Man soll dabei ja nicht eilen, sondern den Zögling so lange bei der ersten Lektion halten, bis er sie unverlöschlich weiß. Der Zögling muß aufmerksam sein, um nichts zu verwechseln, er muß oft wiederholen, um nichts zu vergessen. „Lernen und behalten" das ist Jacotot's Parole, die jedenfalls nicht genug beherzigt werden kann, wenngleich wir so manches, ja vieles an seiner Lehrweise nicht nur sonderbar, sondern geradezu als verwerflich erkennen müßen. Nach gehöriger allseitiger Auffassung des ersten Satzes wird derselbe nach einer Vorschrift in kleiner Schrift geschrieben.

2. Lektion. Man läßt den ersten Satz wiederholen und reiht an diesen den zweiten, welcher in gleicher Weise behandelt wird. Es wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, ob ein schon bekanntes Wort, eine bekannte Silbe sich wiederfinde, wo ein oder der andere Buchstabe bereits vorgekommen ist; neue Wörter, Silben und Buchstaben werden auf gleiche Weise genannt wie bei Behandlung des ersten Satzes. Immer schließt sich das Neue an das Alte an.

3. Lektion. Anreihung des dritten Satzes. Der Schüler wiederholt und schreibt vom Anfang an. Der Lehrer geht das Geschriebene durch; was der Schüler vergessen, wird angemerkt, um es ihn wiederholen zu lassen. Der Lehrer soll vor allem das Gedächtnis seiner Kinder bereichern.

4. Lektion. Man wiederholt und geht womöglich bis zu den Worten: avait disparu à ses yeux (ihren Augen entschwunden war).

Der Schüler wiederholt, schreibt vom Anfang an, so weit zu kommen ihm die Zeit erlaubt. Man geht es durch, zeiget die einzelnen Buchstaben, dann das Wachsen der Silben und läßt die Schüler es nachweisen. Man muß sobald als möglich von dem Zögling, wenn er die Wörter kennt, Aufmerksamkeit auf die Buchstaben und Silben fordern; dieß wird von Nutzen sein für die Grammatik. In pouvait zeigt das ai das Imperfektum an, und t ist das Zeichen der dritten Person in der Einheit. Der Zögling wird es wol sehen; aber er muß vollkommen die Rechtschreibung dieses Wortes kennen. Man muß ihn fragen: wo ist pou; wo ist pouv? Diese Zerlegung des Wortes auf mehrfach verschiedene Weise wird ihm bei Erlernung fremder Sprachen von großem Nutzen sein. Die Kenntnis der Silbe pouv wird ihn das Wort pouvoir errathen lassen, und man führt ihn so dahin, daſs er selbst die zusammengesetzten Wörter genau zergliedert; z. B. wer im Lateinischen die Silben tib und cen kennt, erräth tibicen.

5. Lektion. Man läßt die Rechtschreibung der Wörter auswendig wiederholen. Der Zögling bereitet sich allein auf das Lesen einiger Wörter und Sätze vor; er hat immer vom Anfange an zu schreiben. Man geht das Hinzugefügte durch und untersucht auf das Sorgsamste, ob der Zögling die Rechtschreibung weiß; die Rechtschreibung ist der Grund für eine Menge Betrachtungen, die der Verstand nie machen würde, wenn ihm das Gedächtnis nicht alle Buchstaben und alle Silben darböte.

6. Lektion. Wenn der Zögling auswendig weiß bis an die Worte Calypso etonnèe — so beschäftigt man sich mehr mit dem Lesen. Er fährt fort auswendig zu lernen und schreibt abwechselnd nach der Vorschrift und aus dem Gedächtnisse. Der Zögling kann nun schon so viel lesen, daſs er den Inhalt der Bücher enträthseln und verstehen kann, indem er das, was er nicht weiß, in Verbindung setzt mit dem, was er gelernt hat!?

Wir müßen uns bei der Darstellung von Jacotot's Universalmethode auf das beschränken, was zum Verständnis seines Elementar-Unterrichts unumgänglich notwendig ist. Wer sich darüber eingehender informieren will, dem sei eine der oben genannten Uebersetzungen des Originalwerkes empfohlen. Freie Bearbeitungen der Jacotot'schen Methode sind unter andern: „Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode von R. Seltsam. Breslau 1848". — „Der Geist der Jacotot'schen Methode." — „Methodik der Orthographie nach den Grundsätzen Jacotot's — sämmtlich vom nämlichen Verfasser. — „Jacotot's Universalunterricht als naturgemäß

und nachahmenswert dargestellt und erläutert von J. Preiß. Lissa und Gnesen 1855."

Diesterweg betrachtet als Charakter der Jacotot'schen Methode Folgendes:

1. Das Verwerfen alles abstrakten Reflexions- und Regelwerkes und das damit zusammenhängende Verfahren, den Schüler mit den Thatsachen in dem Sprachunterrichte bekannt zu machen, und erst späterhin aus den aufgefassten Erscheinungen die allgemeine Regel zu entwickeln;

2. das Dringen und Halten auf ganz vollkommene Fertigkeit und Geläufigkeit in dem, was einmal gelernt wird;

3. die stete Vergleichung alles dessen, was gelernt wird, mit dem, was bereits gelernt ist;

4. die Manigfaltigkeit der Uebungen an dem einen Lehrstoffe: Auswendiglernen, Hersagen, Niederschreiben, Zergliedern, Vergleichen, Unterscheiden, Erweitern, Zusammenziehen, Anwenden ec. — mündlich und schriftlich;

5. die Erregung und Festhaltung der Selbstthätigkeit des Schülers vom Anfange an durch den ganzen Unterricht, indem sich der Lehrer auf das Prüfen und Untersuchen, ob alles gehörig begriffen ist, beschränkt.

Dass Jacotot's Methode neben manchen Vorzügen an vielen Mängeln leidet, braucht hier nicht erst des Breiten dargestellt zu werden. Wir wenden uns darum nach der ganz objektiven Darstellung seines Lehrverfahrens zur Vergleichung desselben mit anderen Lehrweisen. Jacotot verlangt die Anschaulichkeit des Unterrichtes; keine Bezeichnung soll abgesondert von der Sache gelernt werden. Darin stimmt er mit allen besseren Pädagogen überein. Mit der Francke'schen Schule theilt das Verfahren Jacotot's das Prinzip der fleißigen Wiederholung, den beständigen sprachlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schülern. Von der philanthropischen Schule unterscheidet er sich wesentlich dadurch, dass sein „Universalunterricht" keine Schnellpost ist, die im Schlafe an das gewünschte Ziel führt, sondern der Weg muß wirklich selbst gemacht werden. Fleiß, Geduld, Anstrengung, Muth und Ausdauer sind die Stufen, auf denen der Schüler zu den Früchten des Universalunterrichts aufsteigt. Hingegen bemerken wir bei den Philanthropen allerlei Erleichterungs- und Versüßungsmittel, Tändelei, das Lernen mehr als Spiel, denn Arbeit.

Vergleichen wir die Jacotot'sche Unterrichtsweise mit andern neueren Methoden, so ergibt sich folgender Unterschied: In Jaco-

tot's Unterricht herrscht anfangs das Gedächtnis mit dem sinnlichen Anschauungs- und Vergleichungsvermögen vor, während die andern Pädagogen der Neuzeit gleich anfangs die Denkkraft zu üben suchen, indem sie dem Schüler nichts vorlegen, wovon er nicht wenigstens einen elementarischen Grund einzusehen vermag. Wie Graser, so schlägt auch Jacotot beim Leseunterrichte zunächst den analytischen Weg ein. Beide Methodiker behandeln das Lesen und das Schreiben als zusammengehörige Thätigkeiten, unterscheiden sich aber darin, dass Graser zuerst schreiben und dann lesen läßt — also das eigentliche Schreiblesen pflegt, — während Jacotot in umgekehrter Weise zuerst das Lesen und dann das Schreiben vornimmt, — also ein Leseschreiben zur Anwendung bringt.

Während Graser und die andern deutschen Pädagogen nach ihm zuerst in mündlicher Rede den Satz in Wörter, diese in Silben und Laute (Elemente) zerlegen, und von der mündlichen Sprache zur Schriftsprache schreiten, demnach diese gewissermaßen geistig vorbereiten und zum Verständnis der Schüler bringen, — spricht Jacotot ohne jede Vorbereitung den gedruckten Satz, das gedruckte Wort vor und läßt es von dem Schüler nachsprechen, gibt die darin enthaltenen Buchstaben an und läßt sie ebenfalls nachsagen.

Welche von beiden Methoden für den Elementar-Unterricht zweckmäßiger sei, das zu beurtheilen überlassen wir dem Leser. Nimmermehr aber können wir uns damit einverstanden erklären, wenn von mancher Seite das Verfahren des Franzosen als das non plus ultra dargestellt wird, dem gegenüber den Deutschen nichts übrig bleibt als zu bewundern und nachzuahmen. Zur Zeit, als Jacotot mit seinen Ideen in die Lärmposaune stieß, war der Elementarunterricht von deutschen Schulmännern bereits auf eine Weise vervollkommnet, dass das deutsche Verfahren in Bezug auf Zweckmäßigkeit und Anwendbarkeit dem Verfahren Jacotot's mindestens die Wage halten konnte. „Kein Lobredner Jacotot's vermag in Abrede zu stellen, dass — so sehr er auch auf eine geistbildende Lehrweise hinarbeitete, — der Leseunterricht wenigstens von ihm mechanischer behandelt wird als bei fast jeder andern Methode."

In Deutschland waren Weingart und Seltzsam diejenigen Männer, welche vor allen für Jacotot's Methode praktischen Boden zu gewinnen trachteten. Weingart gab im Jahre 1830 einen „vollständigen Kursus von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode und deren Gebrauch und Anwendung beim Elementarunterricht" u. s. w. heraus. Weil eben Jacotot sagte, dass es gleich sei, welches Buch

der Schüler zum Lesenlernen benütze, so wählte Weingart eine Krummacher'sche Parabel (!!) zum Vorwurf, um an dieser zu zeigen, wie im Geist und in der Weise Jacotot's das Lesen der deutschen Druckschrift gelehrt werden soll.

Wir lassen hier nur den ersten Satz dieser Parabel folgen, um darzuthun, wie weit es möglich war, auf pädagogischem Gebiete sich zu verirren, nachdem ein so paradoxer Satz wie der, „aller Stoff ist für den Unterricht gleich", Geltung erlangt hatte. Der Satz lautet: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie alles sehe und höre, und überall zugegen sei, und für alles sorge, und wie man dieses immer mehr empfinde und erkenne, je mehr man sie verehre."

War es dann ein Wunder, wenn man über die Jacotot'sche Lehrweise in der heftigsten Weise herfiel und auch nicht ein gutes Jot daran gelten lassen wollte?

So sagt z. B. das „Museum für Schule und Haus" 1838:

„Auch Jacotot bringt aus dem Land der Moden, nachdem als Offizier bewährt er seinen Muth, uns etwas Neues mit für die Methoden, und man erstaunt, wie große Ding' er thut. Er nimmt den Telemach, löst ganze Zeilen in Wort und Laut durch die Analysis, und was er vorher pflegte zu zertheilen, das leimt er wieder durch die Synthesis."

Weit glücklicher als Weingart war Seltzsam in seinen Bestrebungen. Derselbe hielt sich weniger an die Detailausführungen als an den Geist des Jacotot'schen Verfahrens. So z. B. war sein Lesestoff, im Gegensatze zu Jacotot, ganz aus dem kindlichen Ideenkreise gewählt. Statt dem Kinde den Telemach von Fénelon in die Hand zu geben (dieser gute Mann mochte bei Abfassung seines trefflichen Buches wol nicht ahnen, dass dasselbe einmal als ABC-Buch Verwendung finden werde), wählte er als erstes Sprachstück eine schlichte Erzählung von den geschenkten Spielsachen. Franz, Franz, o komm doch bald zu mir! — So rief einst Karl dem Franz zu. — Sieh nur, sieh! hier ist ein Mann von Blei, sein Rock ist blau und roth: das Pferd, auf dem er sitzt, ist braun und scheint recht stolz zu sein. Da ist ein Huhn, dort ein Hahn, und hier ist noch ein Mops. O sieh, ein Mops! so klein und nett, und dort ein Schwan. Nicht wahr, das ist alles recht schön? Frau Bach gab es mir. Sie ist mir gut; sie sagt, ich sei ein gutes Kind.

„Dieses Lesestück," sagt Seltzsam, „fasst für die Kleinen nur

Thatsachen in sich.“ Der Lehrer kann daher ohne große erklärende Einleitung damit beginnen, dass er den Schülern den ersten Satz: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!“ langsam und deutlich vorliest, während er mit dem Zeigestocke die einzelnen Wörter andeutet. Die Schüler lesen (!?) den Satz einzeln und zusammen; der Lehrer weiset auf die Wörter außer der Reihe, die Schüler nennen sie; der Lehrer nennt gewisse Wörter des Satzes; die Schüler zeigen sie. — Anfänglich merken sie sich das Wort nach dem Orte, wo es zu finden ist; nach und nach fassen sie aber das Bild eines jeden näher ins Auge; sie vergleichen und unterscheiden, und lernen dasselbe auch durch seine Eigenthümlichkeit erkennen. So wenden sie z. B. im zweiten Satze: „So rief einst Karl dem Franz zu“ die Wörter Franz und zu selbst herausfinden, weil sie einen Totaleindruck von denselben schon im ersten Satz erhalten haben. Der Begriff „Silbe“ wird hier übergangen, da alle Wörter des ersten Lesestückes einsilbig sind. Man schreitet demnach von der Erkenntnis der Wörter zur Kenntnis der Laute. Ein Wort nach dem andern spricht der Lehrer recht gedehnt vor und läſst die Laute von den Schülern heraushören. Nach der Auffindung der einzelnen Laute eines jeden Wortes durch das Gehör wird für jeden Laut das Zeichen (Buchstabe) gegeben. Wiederholen sich Wörter, Silben oder Buchstaben, so wird auf diejenigen Wörter zurückgegangen, in welchen das Bekannte bereits vorgefunden und geübt wurde.

Diesem Verfahren Seltzsam's sei das Urtheil seines Freundes A. Böhme angereiht. „Ich habe,“ sagt dieser, „aus eigener Anschauung in Breslauer Schulen das Seltzsam'sche Verfahren ausführen sehen. Wenn sich auch in einigen Schulen recht befriedigende Resultate zeigten, so traf ich doch auch auf manche recht ungenügende. Unerfahrene Lehrer wussten nicht recht, wie sie die Sache anfassen sollten und sprangen bald hier, bald dort hin. Von Seiten des Lehrers ist eine große Zähigkeit erforderlich, eine Virtuosität, das gelegentlich sich Darbietende in der rechten Weise zu erfassen. Und aus diesem Grunde möchte ich nur zur vorsichtigen Anwendung der Seltzsam'schen Lesemethode rathen. Auch diejenigen, welche Meister in der Methode waren, ließen doch durchblicken, dass sie des beim synthetischen Verfahren bewährten Stufenganges vom Einfachen zum Zusammengesetzteren nicht entbehren konnten; sie hielten sich, um schwächere Schüler mit fort- und nachzuziehen, an leichtere Wörter, wie o, so, da, du. Dass Seltzsam, der Forderung des synthetischen Ganges entsprechend,

nach einem gewissen Stufengange sich anbequemt, darauf deutet seine erste Lesetafel hin, welche fast nur einsilbige Wörter enthält."

Böhme findet ferner gleich das erste Wort „Franz" nicht glücklich gewählt; es enthält zusammengesetzte An- und Auslaute; auch kommen in vielen Wörtern des ersten Sprachstückes verhältnismäßig viele Dehnungs- und Schärfungsbezeichnungen vor.

Böhme empfiehlt dagegen folgende Fabel als ersten Lesestoff: „Das Mäuschen. — Einmal sagte eine alte Maus: Hör', Kind, ich gehe heute aus. Ich hole Brot für dich, mein Mäuschen. Kaum ist Mama fort aus dem Haus, da schlüpft es doch zum Loch hinaus. Drauf hat der Kater Hinz gepaßt. Fix hat das Mäuslein er erfaßt. Das quikt und quäkt! Doch Eins, Zwei, Drei, — war's mit dem Mäuschen schon vorbei."

Uebrigens sei der Wahrheit die Ehre gegeben: Seltsam war ein strebsamer fleißiger und geschickter Schulmann. Schon seine ersten Versuche mit Jacotot's Methode waren von so gutem Erfolge begleitet, dass die Schuldeputation von Breslau den Beschluss faßte, diese Methode in allen Breslauer Schulen einzuführen. Man ließ sodann auch in andern Schulen Schlesiens Versuche anstellen — ohne jedoch das Resultat derselben bekannt zu geben. Für seine Verhältnisse war diese Methode vielleicht ganz trefflich; ob aber auch für die allgemeinen Elementarklassen? In letztere müßen alle Kinder aufgenommen, die schulpflichtig sind — ob sie fähig sind, oder nicht. In die Vorbereitungsklassen der Realschulen und Gymnasien, wie sie in Deutschland bestehen*), werden nur fähige Kinder aufgenommen, die dann nach Absolvierung weniger Schulklassen gleich in die Studien eintreten. Bemerkenswert bleibt es aber immerhin, dass gegenwärtig, also schon nach so kurzer Zeit, in Breslau selbst kaum mehr nach diesem Verfahren unterrichtet wird. Der sonst recht ausführliche Bericht über die Breslauer Schulen bei Gelegenheit der XXI. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung 1874 hätte jedenfalls davon erwähnt.

Dieß ist aber auch leicht erklärlich. Wo soll man einfache Sätze finden, in denen alle Anforderungen an einen guten Elementarunterricht Berücksichtigung finden? Entweder liegt der Mangel im Gehalte des Stoffes, oder an der Schwierigkeit der Aussprache oder der schriftlichen Darstellung. Schulrath Graffunder in Erfurt gab sich

---

*) Seltsam wirkte an der Vorbereitungsschule des Magdalenen-Gymnasiums in Breslau.

besonders viele Mühe, diesem Uebelstande durch Construktion ganz einfacher Sätze (Normalsätze) abzuhelfen; doch war auch sein Streben nicht von besonders glücklichem Erfolge gekrönt — man sah sich endlich genötigt, abermals einen Schritt rückwärts zu machen, in der vielgepriesenen Darbietung eines Ganzen. Man war vom eigentlichen großen Sprachganzen, von der Erzählung, bereits auf das kleinere Ganze, den Satz, gekommen, — und jetzt sollte ein noch kleineres Ganzes, das Wort, die Grundlage des ersten Lese- und Schreibunterrichtes bilden. An die Stelle der „Normalsätze“ traten nun „Normalwörter“. Man stellt gewöhnlich den verdienstvollen Leipziger Dr. Vogel als den Erfinder dieser Normalwörtermethode hin und nennt diese oftmals nach ihm die Vogel'sche Methode. Doch muß bemerkt werden, dass man schon im vorigen Jahrhunderte auf das Normalwörtersystem verfiel. Wiedemann erwähnt in seinem „Lehrer der Kleinen“, dass er eine Schulfibel besitze mit dem Titel: „ABC, oder erstes Schulbuch. Von Carl Friedrich Splittegarb. Berlin, in der Schulanstalt des Verfassers. 1799“. Diese Fibel enthält 17 Normalwörter; jedem derselben ist eine Abbildung beigegeben, und die Wörter sind ganz ähnlich gegliedert, wie wir dieß in den Lesefibeln von Vogel, Böhme, Berthelt u. a. finden.

Nach Dr. Franz Nowakowski (Schulrath in Galizien) ward dieses System in Galizien bereits anno 1785 eingeführt. In einem um diese Zeit dort erschienenen Elementarbuche finden sich 12 Normalwörter vor: oyciec (Vater), matka (Mutter), siostra (Schwester) u. a. Dieselben wurden buchstabiert und gelesen, sodann geschrieben.

Von Vogel an kam man auf die sonderbare Abirrung, einander ganz fremde Begriffe zu identifizieren, von welchem Kardinalfehler heute noch in diversen „Wegweisern“ und „Elementarbüchern“ für den Lehrer Proben zu finden sind. Man identifizierte Sache, Wort, und Zeichen für das Wort: es gab wirkliche Fische, gemalte (gezeichnete), gesprochene, gedruckte und geschriebene Fische (!!) — einen wirklichen, gemalten, gesprochenen, gedruckten und geschriebenen Ast u. s. w.

Gewisse Grundsätze, denen Vogel in seiner Lesemethode huldigte, sind ganz vortrefflich; aber daraus folgt noch nicht, dass diese Grundsätze ausschließliches Privilegium dieser Methode seien. „Gehe vom Ganzen aus!“ — diese Forderung stellte bereits Graser und führte sie in seiner Lehrweise auch praktisch durch. Ja schon vor Graser hatte Schwarz das Ausscheiden des einzelnen Lautes aus dem ganzen Worte und darauf die Zusammensetzung einzelner erkannter Laute —

also Analyse und Synthese — bei dem ersten Leseunterrichte betont. Die Concentration der einzelnen Unterrichtsthätigkeiten, als anschauen, sprechen, schreiben und lesen war auch schon früher empfohlen worden. Vogel gab dazu noch das Zeichnen. — Und war etwa das kein analytisch-synthetisches Verfahren, wenn die späteren Bearbeiter der Schreiblesemethode die Laute aus Sätzen, Silben und Wörtern entwickelten, um alsdann die Lautzeichen wieder in umgekehrter Weise zu Silben und Wörtern zu verbinden? Es kann darum nicht stillschweigend hingenommen werden, wenn die Anhänger der „Normalwörtermethode" alle guten Eigenschaften des Elementarverfahrens gepachtet zu haben glauben, und nur ihre Methode als das non plus ultra gelten lassen wollen. Die einfache Schreiblesemethode entbehrt gar keines Vorzuges, welchen man der komplicierten Normalwörtermethode nachrühmt. Im Gegentheile läſst sich z. B. das Concentrationsprincip bei dem einfachen Verfahren viel natürlicher und ohne jede Künstelei durchführen, und man hat nicht erst nötig, alle Unterrichtsfächer der Elementarklasse in einen „Urbrei" zusammenzukneten. Auch kann bei diesem Verfahren jede sinnlose Verbindung von Lauten umgangen werden. Wie ist es aber, wenn man z. B. bei der Normalwörtermethode: i, isch, sch, ſi und ſ lesen lassen muß, um den Fisch allseitig zu zergliedern und wieder zusammenzusetzen? Oder ist das etwa sehr „geistbildend", wenn man den Kindern bei „Bett": e, ett, et, t, Be, B, — bei „Säge": ä, e, äg, g, ge, Sä, Säg S — bei „Nelke": e, e, el, elk, lk, k, ke, Ne, Nel, Nelk, N, — bei „Lampe": a, e, am, amp, mp, p, pe, La, Lam, Lamp, L u. ſ. w. vorführt und solches „Zeug" lesen läſst? Nach meiner Ueberzeugung ist dieses Verfahren ein Beweis dafür, daſs das Wortbild als solches nicht ausreicht, um lesen zu lernen. Das Lesen ist eben nicht bloß eine Sache des Gedächtnisses, welches sich nur Wortbilder einzuprägen braucht, sondern es besteht in der Kunst, die Lautzeichen, wie sie aufeinander folgen, schnell in die Laute zu übertragen.

Wenn die Voglerianer auf ihre Wortbilder gar so viel Gewicht legen, so ist ihnen mit Dr. Otto entgegenzuhalten, daſs wir keine chinesische Wortzeichenschrift lesen lehren, sondern eine Schrift, welcher die Analyse des Lautbestandes der Sprache zu Grunde liegt. „Wo man davon absehen und die geschriebenen Wörter als einheitliche Zeichen für das gesprochene Wort oder die entsprechende Vorstellung auffassen lassen wollte, würde man unsere deutschen vollsinnigen Kinder so unterrichten, wie es mit den französischen Taubstummen geschieht . . ."

„Der Franzose Jacotot hat eine Leselernmethode in Gang gebracht, nach welcher anfänglich das gedruckte Wort als ein ebenso willkürliches und rein äußerliches Zeichen für das Gesprochene auftritt, wie der Buchstabe für den Laut. In Bezug auf das einzelne Wort liegt in dem, was der Schüler auf diesem Wege lernt, kein Lesen, denn das ist seinem Wesen nach ein Zusammenfassen des im Raume Getrennten und Zerstreuten zur Einheit, also des Vokals mit An- und Auslaut zur Silbe, der Silben zum Wort, der Wörter zum Satze, der Gliedsätze zum Ausspruche. Daſs Jacotot's Verfahren auch in deutschen Schulen Eingang gefunden hat, ist mir nicht unbekannt. Ich habe schon vor 30 Jahren in einem Lehrervereine zu Erfurt Anlaſs gegeben, Versuche mit dieser Methode zu machen, habe mich aber später prinzipiell von ihr abgewandt. Es wird aber nach Jacotot auch das Schreiben als ein Auffassen von Wortbildern betrieben. Und da muß von einem solchen Schreiben ebenfalls gesagt werden, daſs es dem Wesen der Buchstabenschrift widerspricht, denn unsere schriftlichen Wörter sind nicht Charaktere, sondern gegliederte Buchstabeneinheiten“*).

Wir lassen nun Vogel's Verfahren im Umriſs folgen und werden dann die Modifikationen in Betracht ziehen, welchen dieses Verfahren bisher unterzogen wurde. Vogel's „Des Kindes erstes Schulbuch“ (1842 zuerst erschienen) bietet 100 Bilder dar. Jedes Bild ist doppelt vorhanden, einmal in ganz einfacher Kontur, das zweite Mal etwas mehr ausgeführt. Die erste Zeichnung soll zum Nachzeichnen dienen; darunter steht das entsprechende Wort in Schreibschrift, unter dem zweiten das Wort in Druckschrift.

Der Lehrer zeigt den zu behandelnden Gegenstand in natura oder im Modelle vor, oder er zeichnet ihn an die Schultafel. Der Gegenstand wird mit den Kindern nach seinen Theilen, seinem Gebrauche, Nutzen und sonstigen Eigenschaften besprochen. Die Kinder müßen dabei immer in sprachrichtigen Sätzen sprechen. Auch eine kleine Erzählung oder ein Gedichtchen über diesen Gegenstand kann vorausgehen oder nachfolgen. Hernach werden die Kinder aufgefordert, den Gegenstand auf der Schiefertafel zu zeichnen (nachzumalen). Der Lehrer sieht die Zeichnung an und lobt, was nur halbwegs zu loben ist, ermuntert schüchterne und furchtsame, hilft nach u. s. w. (Letzteres wird

*) Dr. Friedrich Otto „Thesen über die schulmäßige Gestaltung und Behandlung des deutschen Sprachunterrichts“. Eisenach 1875.

wol sehr häufig geschehen müßen). Darauf folgt die Anschauung des Wortbildes und das Schreiben des Wortes. „Wie man ein Ding zeichnen kann, so kann man auch das Wort des Dinges schreiben.“ Das Wort wird wiederholt angeschaut und geschrieben (und zwar gleich mit großem Anfangsbuchstaben), so dass dasselbe in seiner Totalform sich dem Gedächtnisse der Kinder einprägt. Nun folgt die Analyse des Wortes, Zerlegung in Silben und Laute, und dann wieder die Synthese derselben. Zum Schlusse wird noch ein Liedchen angereiht, und so finden wir: Anschauungs- und Sprechübungen, Schreiben, Lesen, Zeichnen und Singen um einen Gegenstand concentriert. Wenn man nun bedenkt, dass die Sache keineswegs gar so schnell von statten geht, sondern manches Wort wochenlang, zum mindesten tagelang behandelt werden muß, um allseitig erfasst und geübt zu werden, so muß man zugeben, dass man bei allem Wechsel, den der Lehrer in den Unterricht zu bringen vermag, an sechsjährige Kinder eine gewiss sehr starke Zumuthung stellt, wenn sie eine verhältnismäßig lange Zeit hindurch alle ihre Geistesthätigkeiten um einen Gegenstand concentrieren sollen. Wo bleibt da die Forderung, „der Unterricht entspreche dem kindlichen Wesen?“ Und was für Gegenstände sind es, welche das Centrum alles Unterrichtes bilden? Hierüber folgende Proben: Fisch, Rad, Buch, Bett, Mond, Säge, Vögel, Düte, Baum, Scheibe, Keule, Igel, Ofen, Beere, Uhr, Kahn, Esse, Hütte, Fass, Nest, Zelt, Walze, Nelke, Korb, Lampe, Mütze, Stock, Ring, Schrank, Apfel, Pfeil, Glas, Drache, Treppe, Spiegel, Zwiebel, Maikäfer, Mäuschen, Thüre, Jagd, Clavier, Axt, Quirl. (Siehe die „Lebensbilder I.“ von Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas.) — Hut, Uhu, Esel, Rose, Ofen, Haken, Dach, Igel, Tisch, Düte, Löwe, Bär, Baum, Leiter, Beere, Ohr, Thür, Ziege, Bett, Tasse, Fass, Sonne, Schiff, Puppe, Jacke, Korb, Nest, Mond, Hand, Gans, Veilchen, Walze, Larve, Katze, Apfel, Kreuz, Traube, Spinne, Glocke, Stern, Pferd, Schlange, Schrank, Maikäfer, Mäuse, Axt, Quirl, Christbaum. (Siehe „Des Kindes erstes Schulbuch“ von A. Klauwell!) Im übrigen bringen fast alle Fibeln dieser Richtung dieselben Wörter. Ich will deren nur noch zwei erwähnen: Die Fibel von Schlimbach und die von Frühwirth u. Fellner. Erstere bringt außer vielen oben genannten noch folgende neue Normalwörter: Ast, Sichel, Dach, Haus, Feder, Rübe, Jäger, Wagen, Schwein, Raupe, Pudel, Pferd, Zange, Ziege, Hahn, Thurm, Kette, Katze, Elephant. Die letztere: Auge, Laib, Ei, Geige, Eule, Bank, Wolf, Pumpe, Topf, Hyäne, Strauß (Vogel), Hammer.

Das ist also der Bildungsstoff, um den aller Unterricht sich

gruppiert, auf den alle Geisteskraft des Kindes längere Zeit, ja bei Manchen ein ganzes Schuljahr hindurch gerichtet werden soll. Bilde sich darüber Jeder sein Urtheil! —

Hat man einerseits erkannt, dass das Auffassen der ganzen Wortbilder allein bei dem Leseunterrichte nicht genüge, so erkannte man auch bald die Schwierigkeiten, die sich den ersten Schreibübungen nach dieser Methode entgegenstellten. Man mußte eingestehen, „dass viele Kinder damit gar keinen Anfang machen wollen", dass selbst das mechanische Nachmalen des „Wortbildes" von fähigeren Schülern durchaus nicht geistbildend sein könne. Einige kamen deswegen davon ab, die Hauptwörter gleich mit großen Buchstaben zu schreiben (siehe A. Böhme's Bilderfibel und Anweisung zum Gebrauche derselben!), man sah ein, dass das Zeichnen doch nicht so ganz recht in den Normalwörterunterricht sich hineinconcentrieren lasse, indem es unbedingt einen eigenen methodischen Stufengang erheischt, (siehe Kehr: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre!") — man mußte endlich vor die Alternative sich gestellt sehen: entweder lasse man die Kinder kritzeln, statt schreiben, oder man dehne die Vorübungen so lange aus, bis die Kinder die nötige technische Fertigkeit erlangt haben, um leidlich geschriebene Fische, Aeste, Oefen, Esel u. a. fabrizieren zu können. Ist aber letzteres nicht eine zu arge Geduldprobe für Lehrer, Schüler und Eltern? —

Gehen wir die Werke, welche in den letzten 20 Jahren über den Elementarunterricht erschienen, in chronologischer Folge durch, so bemerken wir einen allmählichen consequenten Rückzug hinsichtlich des Satzes „Alles in Allem". Hat Kehr das Zeichnen im Normalwörterunterricht beiseite geschoben, so suchen Dr. Jütting und Dr. Dittes auch den Anschauungsunterricht vom Leseunterricht zu emancipieren und huldigen dem Satze: „Jedem das Seine". Dittes tadelt z. B. in seiner „Methodik" entschieden das Verfahren, den Anschauungsunterricht ganz im Dienste des Leseunterrichtes zu behandeln. „Die Normalwörtermethode" sagt er, „ist sicherlich eine gute Schreiblesemethode, vielleicht die beste; aber für den Anschauungsunterricht genügt sie selbst dann nicht vollständig, wenn sie in so meisterhafter Weise ausgeführt wird, wie von Klauwell, Förster u. a. Etwas Gezwungenes, Unnatürliches, Willkürliches bleibt an einem solchen Anschauungsunterrichte auch dann noch haften, wenn er von so erfahrenen und einsichtsvollen Methodikern gehandhabt wird. Und überdieß erfüllt er nicht alle Zwecke, die wir ihm setzen müßen." So sehen wir nun auch hier, dass das Normalwörtersystem mit ganz

wesentlichen Mängeln behaftet ist, mit Mängeln, nach denen wir bei der einfachen Schreiblesemethode vergebens suchen. Es muß noch bemerkt werden, dass denkende Schulmänner bereits Versuche gemacht haben, beide Methoden, oder besser gesagt, Manieren, mitsammen zu vereinigen. Unter diesen nimmt R. Dietlein eine ehrenvolle Stelle ein. Er sagt unter andern über die Vogel'sche oder sogenannte Realmethode: „Diese geht nach den nötigen Vorübungen sofort zum eigentlichen Anschauen, Sprechen, Schreiben und Lesen eines Gegenstandes und des ihn bezeichnenden Wortes über. Ganz recht und schön. Allein der hinkende Bote kommt sofort nach. Nehmen wir die erste beste Fibel nach der Realmethode zur Hand, die von Dr. Jütting. Nachdem „leine", soll wol heißen Leine, angeschaut, besprochen, geschrieben und gelesen ist, geht's über zur unterrichtlichen Behandlung folgenden Stoffes: lei, le, sei, se, me, mei, eim u. a. Nun, wie steht's hier mit der innigen Verbindung von Anschauen, Sprechen, Schreiben und Lesen? Wo bleibt hier die Realmethode? Oder nehmen wir die neueste der Fibeln nach der Realmethode, die vom Seminarlehrer H. Fechner, welche mit größerem Verständnis die sinnlosen Silben vermeidet. Nachdem der vereinigte Anschauungs-Sprech-Schreib-Leseunterricht um das Wort „eule" (Eule) gruppiert war, folgen die zu behandelnden Wörter: neu, scheu, leu, wem, wen, neue, aula (?) u. a. Muß der Lehrer nach dieser Methode nicht genau dasselbe nachträglich thun, was wir zuvor gethan haben? Unsere Methode ist daher ebenso gut eine analytisch-synthetische, als die Realmethode. Auch wir können in jeder Stunde mit der Anschauung eines Gegenstandes beginnen, ihn dann besprechen. — schreiben und lesen lassen; die beiden letzten Uebungen freilich anfangs nur im Kopfe. Wir konnten uns daher prinzipiell zur Annahme der reinen Realmethode nicht entschließen, da die Verknüpfung des Anschauungsunterrichtes mit den ersten Schreibleseübungen stets nur eine momentane und sehr lose ist, die sofort sich löst, wenn es zu dem eigentlichen Lesenlehren übergeht. Ja bei gründlicher Prüfung und Erwägung stellt es sich sogar heraus, dass diese Verbindung durchaus nicht streng mit der Natur der Sache und dem psychologischen Entwickelungsgange des kindlichen Geistes übereinstimmt. „Von der Sache zum Zeichen!" lautet die Parole der analytisch-synthetischen Leselehrmethode und stimmen wir jener vollständig zu. Allein was ist denn das Zeichen für die Sache? Man sagt: das geschriebene Wort. Wir entgegnen: Nimmermehr!

sondern einzig und allein in erster Linie das gesprochene und gehörte Wort, die Laute, die als ein aus dem menschlichen Geiste Geborenes und Erzeugtes viel früher da waren, als die Lautzeichen, die, wenn auch kunstvoll und genial, so doch willkürlich von ihrem Erfinder aufgestellt wurden." So weit Dietlein. In vielfacher Beziehung können wir uns aber auch für das Verfahren dieses Schulmannes nicht unbedingt erklären. So z. B. beginnt er das Elementieren mit dem Worte; aus diesem lässt er zunächst die Laute heraushören, und dann erst ganze Sätze in Wörter und Silben zerlegen. Wir sind für den Beginn mit dem Satze. Der Anschauungsunterricht ist uns in der Elementarklasse, wie wir ersehen haben,*) so wichtig, dass nicht er an den Sprach- und Leseunterricht, sondern umgekehrt dieser an den Anschauungsunterricht angeschlossen werden, resp. sich auf diesen beziehen soll. Daher: genaues Anschauen und fleißiges richtiges Sprechen! Dieses aber kann doch nur in Sätzen geschehen. Das Kind lerne den Satz als Ausdruck eines Gedankens kennen, dann erst lerne es die einzelnen Wörter, Silben und Laute unterscheiden. Zu loben ist an dem Dietlein'schen Verfahren der synthetische Gang des Schreibens; dagegen kann wiederum das ewige lose Gemengsel einzelner Wörter ohne jeden geistigen Zusammenhang auf fast 30 Seiten des ersten Theiles seiner Fibel nicht genug getadelt werden. Von der vierten Stufe an, Beginn der Großbuchstaben, hält sich Dietlein ganz an das Verfahren der Vogel'schen Methode. Hier ist besonders lobend hervorzuheben, dass er nach jedem Normalworte recht viele gelungene Sätze über den Gegenstand selbst bringt, wodurch das Kind recht zweckmäßig zur Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Gelesenen angeleitet wird. —

Wir glauben nun die allgemeine Darstellung der verschiedenen Leselehrmethoden wie deren allmählicher Entwickelung schließen zu können.

Weit entfernt von subjektiver Voreingenommenheit für irgend ein spezielles Verfahren, wollen wir nun unsere Meinung nochmals kurz zusammenfassen. Wir erklären auf das Bestimmteste, dass wir weder die eine noch die andere Manier des Leseunterrichtes für die allein berechtigte halten, im Gegensatze zu jenen, welche in Folge ihrer Voreingenommenheit für Jacotot und Vogel das einfache Schreiblesen als auf den Aussterbeetat gesetzt erklären. Wir wollen's abwarten! — Wir würden keinem Lehrer es verargen, wenn er die einfache Lautiermethode in Anwendung brächte und das Schrei-

*) Cap. Anschauungsunterricht, Seite 10.

ben nachfolgen oder selbständig nebenher gehen ließe, wie z. B. Wiedemann es thut, bei dem so mancher moderner Methodenreiter eine gute Schule durchmachen könnte. Nur muß, wenn das Schreiben nachfolgt, dasselbe nicht zu lange hinausgeschoben und dann alles Geschriebene auch gelesen werden. Damit sei jedoch nicht gesagt, dass wir die Schreiblesemethode nicht höher stellen als die reine Lautiermethode. Aber dagegen müßen wir uns verwaren, dass man die eine oder die andere Manier des Schreiblesens in einer solchen Weise bevorzugt, dass alle andern als naturwidrig, als veraltet, als nicht genug geistbildend, und wie derlei Phrasen noch weiter lauten, angesehen werden. Wenn wir der Normalwörtermethode etwas stark zu Leibe giengen, so geschah es, um deren Wert auf das richtige Maß zurückzuführen, da sie jedenfalls von vielen Seiten überschätzt worden ist. An dem Lehrer wird es nun sein, für irgend eine gute Methode sich zu entscheiden. Nur hüte sich besonders der Anfänger im Lehramte, sich gleich sein eigenes Methödchen auszuhecken. Er halte sich anfänglich an die Erfahrungen praktischer Schulmänner, damit er nicht durch eigenes Experimentieren in ein planloses Herumtappen gerathe, welches für die Vervollkommnung seines eigenen Lehrgeschickes, noch mehr aber für die ihm anvertrauten Kleinen Folgen nach sich ziehen könnte, die er vor Gott und seinem Gewissen nicht zu verantworten vermöchte.

Nur noch Eines sei hier erwähnt. Man beurtheilt heutzutage so häufig Schule und Lehrer nach den Methoden, nach welchen unterrichtet wird. „O je," heißt es hie und da, der lehrt noch nach der alten Methode!" — Solche Urtheile wären wol zu übergehen, wenn sie nur von Seiten herkämen, von denen man nichts Besseres erwarten kann. Das Neue reizt! Wenn aber Schulmänner, ja selbst Schulinspektoren diese oder jene Schule für besser erklären, — weil daselbst nach der neuen Methode unterrichtet wird (nämlich nach der Normalwörtermethode), so ist das recht sehr zu bedauern. Ich kenne Schulen, in welchen nach dieser „neuen Methode" 20 bis 30% der Schüler das Lehrziel der Unterklasse nicht erreichten und „repetieren" mußten, während in anderen, unter denselben äußeren Verhältnissen stehenden Schulen nach der einfacheren Methode kaum 2—3% zurückblieben. Was folgt daraus? Nicht die Methode verbürgt den Erfolg, sondern der Lehrer. **Und darum wünschen wir jeder Elementarklasse nebst einer guten Methode auch noch einen guten Elementarlehrer, der nicht in der Mode, sondern in fleißiger Arbeit das Hauptmittel erkennt, das ihn zum Ziele geleitet.**

d. Methodisch-kritische Bemerkungen über die analytisch-synthetische Schreiblesemethode.

Das Schreiblesen ist in der neuesten Zeit auf die vielseitigste Weise ausgebildet worden. Wir begegnen dermalen auf dem Gebiete der Schulpraxis den verschiedenartigsten Manieren, von denen jede mehr oder weniger Berechtigung hat, weil sie bald zum Ziele führt und im wesentlichen den Grundsätzen einer guten Methode entspricht. Man kann den Schreibleseunterricht nach der „reinen Schreiblesemethode“ ertheilen, indem man das Lesen anfänglich nur an der Schreibschrift lehrt, — oder indem man nach der „gemischten Schreiblesemethode“ das geschriebene und das gedruckte Alphabet gleichzeitig vorführt. Man unterscheidet ferner das Schreiblesen von dem sogenannten Leseschreiben. Bei jenem folgt das Lesen der Druckschrift dem der Schreibschrift, bei diesem geht das Lesen der Druckschrift voran, und wird der Lesestoff dann in die Schreibschrift übertragen.

Man kann auch bei allen diesen Manieren — als Methoden sind sie dem Wesen nach gleich — entweder rein synthetisch verfahren, indem man wie beim reinen Lautieren nach und nach die einzelnen Lautzeichen zu Wörtern und Sätzen zusammensetzt, oder man verfährt analytisch-synthetisch, indem man Sätze in Wörter, diese in Silben und Laute auflösen läſst und dann wieder den umgekehrten Weg einschlägt, nämlich die Zeichen für die auf synthetischem Wege erkannten Laute oder die hörbaren Laute selbst wieder zu Silben und Wörtern verbindet.

In dem praktischen Theile dieses Handbuches soll die analytisch-synthetische Schreiblesemethode ausführlich dargestellt werden.*) Wir halten uns an die analytisch-synthetische Lehrweise deshalb, weil dieselbe, abgesehen von ihren Vorzügen, die am meisten entwickelte ist, und also ein Lehrer, der diese Methode richtig erfaſst hat und praktisch anzuwenden versteht, auch jede andere Methode mit Leichtigkeit handhaben wird. Ebenso wird es ein Leichtes sein, Lesen und Schreiben abgesondert zu lehren, wenn man es in inniger Verbindung zu lehren versteht. Es gibt noch immer tüchtige Schulmänner, welche gegen die Schreiblesemethode überhaupt sich erklären. Aus

*) Ein für allemal sei bemerkt, daſs wir unter der analytisch-synthetischen Methode keineswegs nur die Normalwörtermethode oder überhaupt das Jacotot'sche Verfahren, sondern auch die einfache Schreiblesemethode verstehen.

diesem Grunde wird es durchaus nicht überflüssig erscheinen, wenn wir die Vortheile der Schreiblesemethode vor der reinen Lautiermethode speziell namhaft machen, obwol im Sinne der Methodenfreiheit auch die letztere angewandt werden kann, ohne dass der Lehrer, der sich dafür entscheidet, auch nur den geringsten Vorwurf deswegen verdient.

Curtman, Gräfe u. a. meinen, man habe die Schreiblesemethode überschätzt; sie tadeln, wol nicht ganz mit Unrecht, die Wichtigthuerei, die man im Streite über den Gebrauch der bloßen Lesemethode und der Schreiblesemethode an den Tag legte, und erklären dieselbe für Pedantismus. O. Schulz, Lauckhard u. a. Schulmänner treten ganz entschieden gegen das Schreiblesen auf, während die vorhin genannten nur gegen die Ueberschätzung derselben sich aussprachen. Lauckhard sagt: „Ich halte den Schreibleseunterricht nicht für empfehlenswert, weil der damit erreichte Vortheil durch den Fehler und Nachtheil, dass die Kinder genötigt werden, in einer Zeit, da ihr Auge so wenig als die ungeschickte kleine Hand den Schriftzügen gewachsen ist, Buchstaben zu malen, weit überragt wird." Wolle sich der Leser auf Grund der folgenden Darstellung des Schreibleseunterrichtes selbst ein Urtheil bilden, ob und in wie weit eine solche Ansicht und Behauptung auch eine Berechtigung hat. O. Schulz äußert sich über das Schreiblesen folgendermaßen: „So naturgemäß dieses Verfahren auch erscheinen mag, und so befriedigend auch die Erfolge desselben unter Umständen sein mögen, so stehen doch der allgemeinen Einführung derselben zwei Hindernisse entgegen. Man muß beim Lesen sowol als beim Schreiben eine durch die Natur der Aufgabe selbst bestimmte Ordnung befolgen. Das Schreiben erfordert gewisse Vorübungen, welche zunächst Festigkeit der Hand zum Zwecke haben, und man muß beim Nachbilden der Buchstaben mit denjenigen den Anfang machen, deren Züge die Grundlage der übrigen sind. Auch beim Lesen kann man nicht mit einem jeden beliebigen Worte den Anfang machen; man muß auch hier vom Einfachen zum Zusammengesetzteren, vom Leichten zum Schwereren fortschreiten. Nun trifft es aber nicht immer zu, dass die leichtesten Uebungen im Schreiben mit den leichtesten im Lesen zusammenfallen, und man muß daher bei der Anwendung des Schreiblesens bald hier, bald dort von dem natürlichen Wege abweichen. Wenn aber auch dieser Umstand beseitigt oder für unerheblich erachtet werden könnte, so würde immer noch ein zweites und weit größeres Hindernis übrig bleiben. Die Kinder dieses Alters, in welchem gewöhnlich der Leseunterricht beginnt, haben noch nicht die

Festigkeit der Hand, die vorgeschriebenen Züge mit Leichtigkeit nachzubilden. Die Folge davon ist, dass der Leseunterricht ebenso langsam fortschreitet als die Fertigkeit im Schreiben; die letztere aber läſst sich auf keine Weise erzwingen, und Uebereilung verdirbt oft die Handschrift des Kindes für immer. So lange man die Druckschrift nicht kannte und auch geschriebene Bücher noch selten waren, mußte man schon aus Not Lesen und Schreiben mit einander verbinden. Die Druckschrift gewährt uns aber die Möglichkeit, das Lesen unabhängig vom Schreiben zu üben, und es scheint aus den angeführten Gründen nicht rathsam, beides mit einander so in Verbindung zu setzen, daſs das eine ohne das andere nicht fortschreiten kann." —

Solchen Ansichten und Behauptungen, die in manchem theoretisch nicht ganz Unrecht haben, steht die Thatsache gegenüber, daſs in vorgeschrittenen Schulen dermalen die Schreiblesemethode (in einer oder der anderen Form) in weit größerer Verbreitung zu finden ist, als die getrennte Behandlung beider Unterrichtsgegenstände. Auch steht es fest, daſs bei zweckmäßiger Anwendung der Schreiblesemethode die Schüler selbst in vollen Klassen in 6—8 Monaten geläufig lesen lernen und auch eine gefällige Schrift schreiben können. Es mögen immerhin noch heute verschiedene Umstände in manchen Schulen darnach angethan sein, den Lehrer für einen abgesonderten Unterricht im Lesen und Schreiben zu bestimmen. Das heißt es mit Göthe: „Eines schickt sich nicht für alle, sehe jeder, wie er's treibe"; aber im allgemeinen läſst sich die Schreiblesemethode doch fast überall durchführen, ohne daſs die Einwürfe dagegen eine praktische Stichhältigkeit behaupten können.

Wir fanden es für angezeigt, dem Leser auch solche Meinungen, wie die der beiden letztgenannten Schulmänner, vorzuführen. Nun wollen wir aber auch die unbestreitbaren Vorzüge der Schreiblesemethode vor dem getrennten Unterrichte in beiden Fertigkeiten zu Felde führen.

Die Schreiblesemethode — nach welcher Manier immer sie ausgeführt werden mag, — hat zunächst das theoretische Princip der Concentration des Zusammengehörigen für sich. Lesen und Schreiben gehören einmal zusammen, und es läſst sich der Unterricht in beiden Fertigkeiten, wie wir ersehen werden, auch in der Praxis auf eine so einfache und naturgemäße Weise vereinigen, daſs die Gegner mit ihren Anschauungen in praktischer Hinsicht wol auf sehr schwankender Basis stehen. Gerade die Schulpraxis lehrt, daſs das Lesenlernen unter allen Umständen etwas dem Kinde nicht recht zu-

sagendes Einförmiges und Ermüdendes an sich habe. Man mag den Unterricht auf noch so interessante Weise ertheilen, man mag die Auffassung desselben durch besondere Lehrgeschicklichkeit noch so sehr zu erleichtern vermögen; eines ist bei keiner Methode zu umgehen, am allerwenigsten im Leseunterrichte: **die mechanische Uebung des Gelernten.** Die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben kann nun in das Einerlei dieser Uebung eine wohlthuende Abwechslung bringen. Aber diese Abwechslung ist es nicht allein, was den Unterricht für das Kind ansprechender macht; es kommen hier noch andere wichtige pädagogische Gesichtspunkte in Betracht. Das Kind kann bei dem Schreiben hantieren — schaffen und zerstören — und dadurch erhält erst sein Thätigkeitssinn entsprechende Nahrung. Nimmt das Lesen für sich allein außer der dazu erforderlichen Seelenthätigkeit nur noch das Auge in Anspruch, so wird beim Schreiben auch die Hand in entsprechender Weise geübt. Von welcher Bedeutung es aber für das erziehliche Moment des Unterrichtes ist, dass die Kinder nicht in dumpfem Hinbrüten erschlaffen, sondern dass vielmehr ihr Frohsinn und Interesse für den Lerngegenstand rege erhalten werde, das weiß jeder, der dem Entwickelungsgange der Jugend einige Aufmerksamkeit geschenkt hat. Außerdem ergibt sich für das Lesen selbst noch der nicht zu unterschätzende Vortheil, dass die Gestalt der geschriebenen Buchstaben von dem Kinde viel eher aufgefasst und eingeprägt wird, wenn es die Buchstaben auch schreibt, als wenn es bloß darauf sehen soll, um seine Form zu erfassen und zu behalten. Während die Hand formt, wird die Aufmerksamkeit des Kindes mehr in Anspruch genommen, als durch das bloße Ansehen. Das Schreiblesen beseitigt auch manche Schwierigkeiten in Erlernung der Orthografie, welche das reine Lautieren so häufig im Gefolge hat. Auge und Ohr sind dabei zugleich thätig, und was dieses erfasst, stellt die Hand jenem sichtbar dar. Dadurch erhält unsere sonst so schwerfällige Orthografie auch schon in der Elementarklasse unverkennbar eine gute und feste Grundlage. Endlich bietet das Schreiblesen noch den wichtigen Vortheil, dass dabei in Klassen mit mehreren Schülerabtheilungen die Kleinen zweckmäßig und auf eine sie selbst erfreuende Weise im Stillen beschäftigt werden können, indess der Lehrer anderen Abtheilungen seinen unmittelbaren Unterricht zukommen lässt. —

Es wird sich nun darum handeln, **wann das Schreiblesen zu beginnen habe.**

Viele sind der Ansicht, dass man damit erst im zweiten Schul-

jahre beginnen soll; andere hingegen fangen gleich am ersten Schultage damit an.

Die künstliche Verfrühung des Leseunterrichtes, wie sie von Locke, Basedow u. a. angestrebt wurde, ist nutzlos und schädlich. Diese Ansicht gilt gegenwärtig allgemein und mit Recht. Wir können darum den zu frühen Leseunterricht (im Sinne dieser beiden Männer) als ganz abgethan betrachten und brauchen darüber nicht erst Worte zu verlieren. Dasselbe gilt von der Ansicht Rousseau's, der das Kind wieder erst mit dem 10. oder 12. Lebensjahre zum Lesen anleiten will.

Ganz anders verhält es sich aber mit den beiden Ansichten: ob man das Schreiblesen (oder überhaupt den Leseunterricht) bis in das zweite Schuljahr verschieben oder schon in den ersten Schultagen damit beginnen solle. Für jede dieser Ansichten stimmen einsichtsvolle und gute Methodiker, beide Ansichten kommen gegenwärtig hier und da auch zur praktischen Geltung, — und doch können wir nicht anstehen, zu erklären: „Beides ist verfehlt." Für die Verschiebung des Leseunterrichtes macht man geltend, das Lesenlernen sei für die Anfänger im Schulbesuche zu schwer; es mache die Schule zu einem Orte der Qual für Schüler und Lehrer; es wirke, zu früh betrieben, nachtheilig auf Geist und Körper des Kindes; — und endlich führt man noch an, es sei ein Hindernis für einen umfassenden Anschauungsunterricht. Aus letzterem Grunde schließt sich selbst Karl Richter der Verschiebung des Leseunterrichtes in das zweite Schuljahr an.

Dass das Lesen für den ersten Schulunterricht nicht geeignet sei, geben wir gerne zu und sind auch aus diesem Grunde gegen das Verfahren vieler Anhänger der Vogel'schen Lehrweise (z. B. Klauwell u. a.), welche mit dem Schreiblesen nicht früh genug beginnen zu können glauben. Wenn nun einerseits der Leseunterricht nicht der erste Schulunterricht sein soll, so ist es andererseits noch mehr gefehlt, damit bis zum zweiten oder gar bis zum dritten Schuljahre zu warten. Es hieße die Geduld der Eltern auf eine zu harte Probe stellen, wenn man ein volles Jahr nicht mit dem Lesen beginnen würde; auch ist nicht zu verkennen, dass das Lesen wie das Schreiben wichtige Grundbedingungen jeder weiteren Ausbildung sind. Es fragt sich nur: ist es möglich, eine gewisse Lese- und Schreibfertigkeit schon im ersten Schuljahre zu erzielen, ohne dass obige Einwendungen dagegen zutreffen? — Wir antworten nach unserer Erfahrung mit ja, und die große Mehrzahl der

bedeutendsten Schulmänner steht auf unserer Seite. Ein gehöriger Anschauungsunterricht und zweckmäßige Vorübungen für das Schreiben und Lesen befähigen die Kinder in 1—2 Monaten recht gut für den Beginn des Schreiblesenunterrichtes. Nur muß dann dieser auf eine für das Kind interessante Weise betrieben werden, auch darf er nicht gar zu sehr zur Herrschaft über die anderen Unterrichtsgegenstände gelangen. Es muß auf das schärfste getadelt werden, wenn man Lesemethoden wie Schnellpressen behandelt, und nur denjenigen Lehrer für den besten hält, der die Kinder am ehesten zum Lesen und Schreiben bringt. Der Leseunterricht kann wirklich — das ist nicht in Abrede zu stellen — eine Qual für das Kind werden, wie Knauß u. a. behaupten; aber daraus folgt noch nicht, dass dieß so sein muß und man deshalb damit bis zum zweiten Schuljahre warten solle. Ein schlechter Leseunterricht bleibt immer eine Qual, auch für das schon größere Kind; ein guter Unterricht aber, und einen solchen können wir doch nur im Auge haben, wird ganz gewiss dem Kinde zusagen; das beweiset der Lerneifer, die Lebendigkeit und Regsamkeit der Kleinen bei dem Leseunterrichte. Beginnen wir also getrost im zweiten Monate des ersten Schuljahres mit demselben. Aber auf eines sei hier noch aufmerksam gemacht. Bei aller Anerkennung der Vervollkommnung der Methode können wir damit nicht ganz einverstanden uns erklären, wenn man an den Unterricht im Schreiblesen im ersten Schuljahre schon so hohe Anforderungen stellt, wie dieß allenthalben geschieht. Es wäre gewiss nur zu empfehlen, dass man sich in der Elementarklasse auf die deutsche Schrift (Schreib- und Druckschrift) beschränkte und die Cursivschrift noch bei Seite ließe; dass man ferner die häufig vorkommenden Uebungen in der Bezeichnung der Dehnung und Schärfung auf spätere Zeit verschöbe. Das vorzeitige Drängen, wie es gegenwärtig durchwegs auf der Tagesordnung unserer Schulen steht, ist nirgends so bedenklich als in der Elementarklasse. Kann auch die gute Methode eine schnelle Auffassung der Sache ermöglichen, die Uebung, die geistige Verdauung des Unterrichtes wird unter allen Umständen an eine gewisse Zeit gebunden sein und bleiben.*)

Die **Grundsätze**, nach welchen der Schreibleseunterricht ertheilt werden soll, lassen sich kurz, wie folgt, zusammenfassen: er sei naturgemäß, einfach und ungekünstelt, abwechselnd

*) Siehe 1. Kapitel.

und interessant, man schreite langsam vorwärts, man entnehme die Lesestoffe den Anschauungsübungen. Aus diesen Forderungen ergeben sich verschiedene methodische Winke, welche im allgemeinen noch angedeutet seien:

1. Zuerst die Sache, dann das Zeichen. Zunächst also Auffassung des Lautes durch das Gehör (nicht etwa durch direktes Vorsprechen des einzelnen Lautes, sondern durch Erkennen desselben in ganzen Wörtern), richtiges Aussprechen desselben einzeln sowol, als auch in verschiedenen Wörtern, endlich Bezeichnung des Lautes durch den Buchstaben und Verbindung mehrerer Buchstaben zu Wörtern.

Besonders muß sich's der Lehrer angelegen sein lassen, solche Kinder fleißig in der Aussprache einzelner Laute zu üben, die entweder aus falscher Scham, oder aus Trägheit oder Ungeschicklichkeit dieß anfangs nicht gleich vermögen. Durch fleißige Uebung läßt sich selbst manches Mangelhafte am Sprachorgan des Kindes paralysieren.

Schreib- und Druckschrift werden verglichen, letztere wird abgeschrieben, d. i. in Schreibschrift übertragen. Sinnlose Lautverbindungen sind zu vermeiden. —

Viele halten es für die Kleinen zu schwer, dass man ihnen Schreib- und Druckschrift zugleich vorlege; sie halten sich darum anfänglich nur an die Schreibschrift (Lüben, Kehr u. a.), und erst nachdem in dieser eine gewisse Lesefertigkeit erzielt ist, beginnen sie mit der Druckschrift. Ich habe auch dieses Verfahren versucht, mich jedoch bestimmt gefunden, die gleichzeitige Vorführung beider Schriftarten vorzuziehen. Zunächst muß man doch zugeben, dass die Grundformen der Schreib- und Druckschrift mit nur wenigen Ausnahmen eine auffallende Aehnlichkeit zeigen; z. B. i, u, m, o, j, s, l, b, u. s. w. Die Vergleichung beider Formen macht, wie die Praxis lehrt, gar keine Schwierigkeiten. Abgesehen von dem Wechsel, der dabei den Unterricht belebt, ist das Uebertragen der Druckschrift in die Schreibschrift den Kleinen eine liebe Beschäftigung, welche ungleich mehr zur Aufmerksamkeit anregt und den Sinn für eigenes Schaffen belebt, als das immer einerlei Nachschreiben vorgeschriebener Formen, welches gar zu leicht in ein rein mechanisches Malen von Buchstaben ausartet.

2. Die Schreibleseübungen sind nicht sofort am ersten Schultage zu beginnen, sondern erst gehörig **vorzubereiten.** Diese Vorbereitung vermittelt zunächst der Anschauungsunterricht, indem er den Inhalt des folgenden Lesestoffes zum Ver-

ständnis bringt, den Sprachvorrath bereichert, die Sprechfertigkeit und das Anschauungsvermögen übt. Ungeachtet dessen gehören für das Lesen und Schreiben noch ganz besondere Vorübungen. Diese zerfallen in zwei Gruppen: Vorübungen für das Lesen, Vorübungen für das Schreiben. Die ersteren sind: richtiges, lautes Sprechen kleiner Sätze, deren Inhalt klar ist, Zerlegen derselben in Wörter, Silben und Laute. Vorübungen für das Schreiben sind: Orientierung im Raume, — rechts, links, oben, unten u. s. w. — Diese Vorbereitung wird wieder zuerst durch den Anschauungsunterricht vermittelt; bei den Schreibvorübungen kann nun das dort Gelernte wiederholt und bis zur Sicherheit eingeübt werden. Die Körpertheile, welche beim Schreiben thätig sind, haben die Kinder ebenfalls beim Anschauungsunterrichte benannt. Jetzt werden sie wiederholt angeschaut und dabei in der Weise besprochen, wie man sie beim Schreiben verwendet. Sodann folgt die Uebung in der Fassung und Haltung des Griffels und des ganzen Körpers sowie in der Lage der Tafel. Dann kommt das Zeichnen von Punkten, Strichen u. s. w. Endlich wird das Gelernte auch angewandt: Buchstaben und Wörter, auch Sätze werden geschrieben.

3. Abwechslung sei das Losungswort des ersten Unterrichtes im Lesen und Schreiben. Auf die mündlichen Uebungen folgen die schriftlichen, dann die Uebungen an dem Setzkasten, an den Lesetabellen, — zuletzt erst in der Fibel. Es ist eine unverzeihliche Bequemlichkeit, wenn ein Lehrer, dem die angeführten Hilfsmittel zu Gebote stehen, den Leseunterricht fast ausschließlich mit der Fibel betreibt. Die Fibel ist der letzte Faktor bei einem lebendigen Leseunterrichte; sie wäre gänzlich zu entbehren, handelte es sich nicht um die Gewöhnung des Auges an kleinere Buchstabenformen und um die häusliche Selbstbeschäftigung des Kindes. Ohne die vorgenannten Hilfsmittel*) aber muß der Leseunterricht eine langweilige Qual sein für Schüler und Lehrer.

4. Drei Wörtchen sind das Alpha und Omega jedes Leseunterrichtes, nach welcher Methode immer er betrieben werden möge: üben, üben und wieder üben! Jede technische Fertigkeit ist nur allein durch tüchtige Exercitien zu erlangen. Das Erlangen der Lese- und Schreibfertigkeit erheischt die fleißigste Uebung. „Die Elemente der mündlichen und schriftlichen Sprache muß jede Lesemethode darlegen und einüben, und man darf hiergegen nicht

*) Ueber den Gebrauch dieser Hilfsmittel soll im praktischen Theile dieses Werkes in ausführlicher Weise die Rede sein.

einwenden, dass das nicht „geistbildend" sei. So gut man im Claviersspiele Fingerübungen als zulässig und nützlich gelten läßt, so gut sind im Lese- und Schreibunterrichte auch Lautier-, Syllabier- und später Buchstabierübungen am Platze. Es gilt nur, dass das Kind mit Verständnis und Hingebung an die Sache arbeite." Dr. Dittes.

5. Bei der Schreiblesemethode muß alles, was geschrieben wird, auch gelesen werden, nicht aber ist alles zu Lesende auch zu schreiben. Zu letzterem fehlt die Zeit; wollte man die Leseübungen auf jene Stoffe beschränken, die auch von den Kindern geschrieben werden, so wäre es unmöglich, eine entsprechende Lesefertigkeit im ersten Schuljahre zu erzielen. Bei Anwendung der gemischten Schreiblesemethode darf das Uebertragen der Druckschrift in die Schreibschrift niemals auf Kosten der Zeit ausgedehnt werden, die zur Erlernung des geläufigen Lesens erforderlich ist. Bloß bei den ersten Uebungen empfiehlt es sich nicht nur, alles Geschriebene zu lesen, sondern auch, alles Gelesene zu schreiben. Bei späterer Häufung des Lesestoffes aber wäre immerhin der Grundsatz im Auge zu behalten, dass alles Gelesene wenigstens geschrieben werden könne, wenn auch die Zeit nicht ausreicht, allen Lesestoff wirklich zu schreiben.

6. Auf jeder Stufe des Schreiblesens ist nach einer gewissen Einübung auch das Diktierschreiben anzuwenden. Dasselbe leitet zur Selbstthätigkeit, befestiget die Orthografie auf überraschende Weise und gibt endlich dem Lehrer die beste Gelegenheit, von den wirklichen Fortschritten aller seiner Schüler die richtige Ueberzeugung sich zu verschaffen.

7. Nachdem die Schüler alle Laute und deren Zeichen kennen gelernt haben und im Stande sind, aus gegebenen Wörtern die Laute schnell herauszuhören und umgekehrt aus gegebenen Lauten Wörter zu bilden, sowie gesprochene Wörter und kleine Sätze nach dem Laute niederzuschreiben und Gedrucktes und Geschriebenes langsam, aber sicher zu lesen, — trete das Buchstabieren ein. So sehr dieses auf der ersten Stufe und so lange zu vermeiden ist, bis das vorhin Genannte wirklich gelingt, so empfehlenswert ist es, bei Beginn der Uebungen in der Dehnung und Schärfung der Vokale das Buchstabieren in sein Recht einzusetzen. „Es gibt viele Fälle, wo die Aussprache gar nicht oder nicht deutlich genug entscheidet, wie das Wort zu schreiben sei; in solchen Fällen kann das Lautieren der Orthografie wenig nützen: da muß das Wort in seiner graphischen Gestalt angeschaut und nach seinen einzelnen Lautzeichen gemerkt

werden, und da bekanntlich der Geist durch's Auge allein nicht so sicher als durch das Auge, das Ohr und den Mund zugleich aufnimmt, da dasjenige sicherer erworben wird, bei dem der Schüler auf mehrfache Weise thätig ist, so folgt, dass die Auffassung des Wortbildes durch das Auge allein nicht genügt, sondern dass dasselbe nach allen seinen Lautzeichen am sichersten aufgefasst wird, wenn der Schüler die einzelnen Lautzeichen nennend, also buchstabierend es erfasst, darauf es abschreibt und dann aus dem Gedächtnisse niederschreibt." Dr. Jütting. „Wie sehr müßte ein Lehrer seine Brust anstrengen, wenn er bei Rechtschreibübungen durch bloße Stellungen und fast lautlose Bewegungen der Sprechwerkzeuge die Unterschiede von b und p, d und t, g, ch und k angeben wollte, ohne sich der Namen dieser Buchstaben zu bedienen." Jacobi. Und gibt es nicht verschiedene Lautzeichen, die beim Lautieren gar nicht unterschieden werden können, wie z. B. ſ, s, — v, f — u. a.? Graßmann sagt deshalb mit Recht: „Wenngleich das Buchstabieren als Uebergang zum Lesen sehr wenig sich eignet, so ist es desto notwendiger, ja unentbehrlich, um als Uebergangsmittel zur Rechtschreibung gebraucht zu werden." — Nur muß vom Lautieren zum Buchstabieren ein guter methodischer Uebergang stattfinden und eines neben dem anderen hergehen, bis etwa im zweiten Schuljahre das Lautieren als nicht mehr notwendig ganz außer Cours gesetzt wird. Wir hören den Laut, wir schreiben den Buchstaben; dieß muß zuvor den Kindern zum klaren Bewusstsein gebracht werden, ehe man die Buchstabennamen vorführt. Man läst zu diesem Behufe nach Ueberwindung der elementarischen Leseschwierigkeiten einzelne Wörter auf folgende Weise betrachten: In dem Worte „Vogel" höre ich die Laute v', o, g', e, 'l. Für den Laut v' schreiben wir entweder ein Ef oder ein Ve; im Worte Vogel brauchen wir ein großes Ef; — für den Laut o schreiben wir den Buchstaben o, für den Laut g' den Buchstaben ge, für den Laut e den Buchstaben e, für den Laut 'l den Buchstaben el. Wer kann nun das Wort Vogel buchstabieren? u. s. w. Solche Uebungen erwecken die Aufmerksamkeit der Schüler und befestigen die Orthografie. Sind auf diese Weise alle Buchstaben benannt worden, dann folgt die alphabetische Reihenfolge derselben. In die Buchstabierübungen kann man dadurch einige Abwechslung bringen, dass man sich nicht auf das Buchstabieren vorgedruckter oder vorgeschriebener Wörter beschränkt, sondern bald ein Wort mündlich ausspricht und es von den Schülern buchstabieren läst, bald wieder umgekehrt eine Reihe von Buchstaben nennt, welche

die Schüler schnell in ihre Laute übertragen, um aus diesen das entsprechende Wort zu bilden; z. B. em, ei, en — wie wird das gelesen? — oder wie lautet das: Ha, au, es? u. s. w.

8. Geht man zur Dehnung und Schärfung und zu deren Bezeichnung über, so ist es unerläßslich, dass die Schüler vorher geübt werden, lange und kurze Vokale durch das Gehör zu erfassen, und dass man sie anleite, aus ihrem bisher erworbenen Wörterschatze solche Wörter selbst herauszufinden, die z. B. ein langes e enthalten oder ein kurzes a, u. s. w. Nennet mir Wörter, in welchen wir ein langes (gedehntes) o hören! u. s. w.

Ist endlich diese Uebung bis zu einer gewissen Sicherheit gediehen, dann folgen die einzelnen Bezeichnungen der Dehnung und Schärfung, wie sie in jeder guten Fibel sich vorfinden. In einigen „Normalwörterfibeln" finden wir schon Wörter mit Dehnungen und Schärfungen, bevor noch den Schülern alle einfachen Laute vorgeführt wurden. Dieß kann nicht genug getadelt werden.*) Einsichtigere Methodiker haben dieß auch erkannt. Hierher gehört vor allen Schlimbach, der seine Normalwörter recht sorgfältig in drei Gruppen ordnet: A. in solche, deren Schreibung genau den herauszuhörenden Lauten entspricht, B. in solche mit Dehnungs-, C. in solche mit Schärfungsbezeichnungen.

Zur Befestigung der Orthografie dienen von nun an folgende Uebungen: genaues Anschauen der gedruckten oder geschriebenen Wörter,

---

*) So bringt zum Beispiel das Büchlein Lebensbilder I. von Berthelt, Jäkel, Petermann und Thomas (50. Auflage) als viertes Wort „Bett", als 14. „Beere", als 16. „Kahn", darauf „Esse", „Hütte", „Faß", — um dann wieder zum „Nest", „Zelt" u. s. w. fortzuschreiten! — „Das erste Schulbuch" von A. Klauwell bringt „Beere" als 15. Normalwort, darauf „Ohr", „Thür", „Ziege", „Bett", „Tasse", „Faß", „Sonne", „Schiff", „Puppe", „Jacke"; — darauf erst folgen die Wörter „Korb", „Nest", „Mond", „Hand", „Veilchen", „Walze" u. a. Wo bleibt da der Grundsatz vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren?

In ganz origineller Weise sucht Förster sich zu rechtfertigen, warum er nach dem Worte „Hut" — „Hütte" und „Bett" genommen: — der ähnlichen Schriftzüge wegen. Bezüglich der Doppelung des t schreibt er nun: „Die kleinen Anfänger merken noch lange nicht, dass es gedehnte und geschärfte Vokale gibt; sie lesen und schreiben deshalb das Doppel-t, ohne den Grund davon zu wissen." Fürwahr eine köstliche Bemerkung von einer Seite, auf der man alle „geistbildende" Methode allein zu besitzen scheint, und nun eine absolut verfehlte Sache damit zu rechtfertigen sucht: „Die Kinder thun es, ohne den Grund davon zu wissen". **Es geht doch nichts über die geistbildende Methode!**

Abschreiben derselben, Nachschreiben aus dem Gedächtnisse, fleißiges Buchstabieren, Diktate.

Der Lehrer muß eine ganz besondere Aufmerksamkeit auf jedes einzelne Kind entfalten, wenn er gute Erfolge erzielen will. Jedes Kind muß bei jeder Uebung wenigstens die Berücksichtigung finden, dass der Lehrer seine Arbeit genau besieht, dabei hilft und verbessert. Ohne diese genaue Sorgfalt ist alle andere Arbeit des Lehrers vergebliche Mühe.

In manchen Schulen wird zu viel abgeschrieben. Der Lehrer kann bei dem vielen Abschreiben nicht verhindern, dass der Schüler in einen gewissen Mechanismus verfällt, welcher für die Festigung in der Orthografie eher nachtheilig als fördernd wirkt. Dagegen empfiehlt es sich sehr, die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Wörter zu lenken; z. B.: Schreibet Wörter ab, in denen ihr ein v bemerket! ein ß, ein tz, ein ck! u. s. w.

Veranstaltet der Lehrer kleine Diktierübungen, so spreche er den zu schreibenden Satz zuerst ganz vor, lasse ihn einige Male von den Schülern nachsprechen, dann in Wörter, Silben und Laute auflösen, jedes Wort ein- oder mehrere Male buchstabieren und dann endlich Wort für Wort auf den Schiefertafeln schreiben. Manche lassen dabei gleichzeitig an der Schultafel vorschreiben. Ich thue das nur selten, weil dadurch trägen Schülern Vorschub geleistet wird, wenn man alles an der Schultafel vormacht oder vormachen läßt. So aber muß jedes Kind selbstthätig sein und seine eigene Kraft üben. Erst nachdem alle Schüler mit einer Uebung fertig sind, schreibe ich entweder einzelne Wörter des kleinen Diktats oder den ganzen Satz an die Schultafel und veranlasse die Schüler zur Vergleichung ihrer Arbeit mit dem Vorgeschriebenen. So sehr der Lehrer in der ersten Zeit des Lese- und Schreibunterrichtes sich's angelegen sein lassen soll, möglichst viel selbst zu zeigen und vorzumachen, ebenso angezeigt ist es später, die Kinder mehr und mehr zu einer gewissen Selbständigkeit zu führen, ohne welche alle scheinbaren Unterrichtserfolge nichts anderes sind, als armseliger Flitter. Bei diesen Diktierübungen wäre noch zu beachten, dass sie sich erstens nicht über einen einfachen Satz erstrecken, und dass zweitens der Stoff einer jeden Uebung ein Ergebnis des Gesammtunterrichtes sein soll.

III.

Bemerkungen über die Fibel-Lesestücke und deren Behandlung.

Schlussbemerkungen.

Die Annahme, dass in der Elementarklasse schon das Kind durch das Lesen gewisse Kenntnisse sich aneignen solle, muß als eine verfehlte bezeichnet werden. Weit entfernt, etwa einem gedankenlosen Geplapper das Wort reden zu wollen — das Kind muß von allem Anfang an sich daran gewöhnen, mit Aufmerksamkeit und Verständnis zu lesen — muß man denn doch zugeben, dass es sich im ersten Schuljahre zu allernächst darum handelt, ein mechanisch richtiges und geläufiges Lesen zu erzielen. Erst nachdem dieses erreicht ist, kann von einer Erwerbung von Kenntnissen durch das Lesen die Rede sein.

Um nun diese Fertigkeit zu erlangen, muß das Kind vielseitig geübt werden; diese Uebung aber soll man dem Kinde nicht dadurch verbittern, dass man ihm nur recht bald viele langweilige sogenannte reale Bildungsstoffe darbietet wie die meisten modernen Fibeln. Solche Lesestücke wird das 6—7jährige Kind niemals gern lesen, auch wenn der Lehrer noch so viele Würze darauf zu streuen versteht; dagegen werden ihm interessante Geschichten, Fabeln, Verschen u. dergl. viel mehr zusagen, es wird dieselben nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause mit sichtlicher Lust lesen, und es kennt keine größere Freude, als wenn es Eltern und Geschwistern eine „schöne Geschichte" vorlesen kann. Dieß sollte ein Fingerzeig sein, die Fibeln darnach einzurichten. Wir wollen nicht alle Lesestoffe aus einer Fibel verbannt wissen, die irgend eine sachliche Belehrung bezwecken; aber wir möchten solche Lesestücke auf ein Minimum beschränkt sehen. Das Unterhaltende soll in der Fibel vorherrschen! Man blicke aber in viele Fibeln und sehe, wie dort die realen Stoffe dominieren! Seitenlange Belehrungen über das Ohr, die Hand, den Hut, die Thür, den Stiefel, den Haken u. s. w. sollen ein passender Lesestoff für Elementarschüler sein! Klauwell bringt wenigstens neben jedem solchen realen Stoffe noch zwei oder drei unterhaltende und gemüthsbildende Lesestücke; aber in den schon mehrerwähnten „Lebensbildern I." ist die Zahl der realen Lesestücke im Vergleiche zu den nachfolgenden Erzählungen und Gedichten eine so große, dass man füglich meinen könnte, die Fibelschüler sollen allen ihren Anschauungsunterricht aus dem Buche herauslesen. So kommen dort unter der Rubrik „Satzlesen" 43, sage dreiundvierzig Nummern hintereinander vor über das

Rad, die Düte, die Scheibe, die Keule, die Esse, den Quirl u. s. w. Einem jeden solchen „Lesestücke“ ist ein gemachtes Verslein angefügt, von denen einige Proben folgen mögen:

Liebes Rad, du mußt dich drehn,
soll der Wagen vorwärts gehn.

Das Lesen ist doch gar so schön,
was mag nur in dem Buche stehn!

Die Säge knarrt im Holze drin;
merk auf, da fällt der Baum schon hin.

Die Scheibe ist ein fernes Ziel,
ein schlechter Schütze trifft nicht viel.

Die Keule schwingen ist gar schwer,
sie ist des wilden Mannes Wehr.

Frau, Frau, Frau! was trägst du in dem Korbel drin?
Nichts, nichts, nichts, — weil eine Bettelfrau ich bin!

Der schönste Apfel, wie man sagt,
wird oft am Kern vom Wurm benagt.

Die Zwiebel riecht man schon von fern,
doch essen sie die Leute gern.

Ich armer Quirl, wie war ich stolz,
da ich als Tanne stand im Holz.

Waren gegen solche erbärmliche Machwerke die erwähnten Knittelverse der alten vielverlästerten Fibeln nicht klassische Erzeugnisse kindlicher Poesie?

Man sollte kaum glauben, so etwas in einem Schulbuche vom Jahre 1873 zu finden! Man wende ja nicht ein, das genannte Buch erlebte bis dahin 50 Auflagen, und sei dieß ein Beweis für seinen bedeutenden Wert. Ich denke mir auch, dass die Anzahl von 50 Auflagen eines Buches für etwas spricht, aber nicht immer für den Wert des Buches, sondern im vorliegenden Falle nach meiner schlichten Ansicht dafür, dass hier die Autorität der sonst hochgeschätzten Verfasser in erster Linie sich geltend machte. Bei unbefangener, freimüthiger Betrachtung der Sache aber bleibt nichts anderes übrig, als die Ju-

gend herzlich zu bedauern, die ein volles Jahr hindurch Kraft und Zeit an Stoffen verschwenden soll, welche für Geist und Gemüth so wenig gesunde Kost bieten, welche nicht einmal in der Elementarklasse in den Augen des Kindes einen Wert besitzen, geschweige denn darüber hinaus. Das nennt man dann Naturgemäßheit; einen Unterricht mit solchen Stoffen nennt man geistbildend! O arme Kindheit, die Natur muß dich mit Urwüchsigkeit reichlich ausgestattet haben, wenn du trotz aller dieser Einwirkungen deine kindliche Eigenart behauptest!

Am besten hat der hochverdiente Lüben in seiner Fibel die richtigen Stoffe zu Leseübungen auszuwählen verstanden. Er ordnet die Lesestücke nach dem Plane eines guten Anschauungsunterrichtes und bringt fast alle Lesestücke, selbst diejenigen, welche rein realistischen Inhaltes sind, in einer so gelungenen kindlichen Sprache, dass die Kinder ihre Freude daran haben müßen und ganz geschickt allmählich dahin geleitet werden, das Lesen nicht bloß als Unterhaltung, sondern auch als ein Mittel zur Erwerbung verschiedenartiger Kenntnisse aufzufassen. In ähnlicher Weise bringt Haester's Fibel — die wol die verbreitetste unter allen ist — neben sehr gelungenen Lesestücken über Schule, Haus, Garten, Dorf und Stadt u. s. w. eine recht befriedigende Auswahl von Erzählungen, Liedern, Räthseln u. dgl.

Jos. Heinrich hielt sich bei der Auswahl der Lesestücke seiner weitverbreiteten „Schreiblesefibel" an jene von Haester; er verfällt aber an sehr vielen Stellen in eine ganz trockene Darstellungsweise. Noch trockener sind die realen Lesestoffe über die einzelnen Normalwörter in der „Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode" von A. Frühwirth und Alois Fellner.

Wir lassen zur Illustration des Gesagten einige Stichproben aus den angeführten Fibeln folgen. Wir haben in denselben die Hauptrepräsentanten der verschiedenen Arten von Fibeln vor uns und können so einen Ueberblick über das gewinnen, was man gegenwärtig den kleinen Fibelschülern darbietet.

Lebensbilder I.; Seite 46, 17. Lesestück:

Die Esse.

Die Esse heißt auch Feueresse oder Schornstein. Sie ist in jedem Wohnhause, beginnt auf jedem Feuerungsplatze und geht bis über das Dach hinaus. Die Esse ist inwendig hohl, wie eine Röhre, und bald weit, bald enge. Sie wird vom Maurer aus Steinen erbaut. Der Theil der Esse, welcher zum Dache hinausragt, heißt der Kasten. Manche solcher Kasten haben oben noch ein kleines Dach; dieß nennt

man den Hut. Die Esse leitet den Ruß und Rauch aus Küche und Oefen zum Hause hinaus. Da der Ruß sich an die Wände hängt, so sieht eine Esse inwendig schwarz aus. Oft glänzt er auch, alsdann nennt man ihn Glanzruß. (Dem folgt noch ein zweiter gleichlanger Absatz über den Essenkehrer, das Verlöschen eines Feuers in der Esse u. dgl., woran endlich die Frage sich reiht: „Wie wird wol eine Esse gebaut sein müßen? Und wovon?" — Schade, dass auch nicht noch der Bauplan einer Esse beigegeben ist und die Rechenaufgabe: wie viele Ziegel man zu einer x großen Esse braucht! Wäre doch dann erst die Concentration vollständig.)

A. Klauwell's „zweites Schulbuch"; Seite 50.

Die Larve.

Die Larve stellt entweder das Gesicht eines Menschen oder den Kopf eines Thieres vor und wird auch Maske genannt Sie ist aus Leinwand oder aus Pappe gemacht und mit Wachs überzogen. Es gibt große und kleine, schöne und häsliche Larven. Letztere haben manchmal eine ganz lange Nase oder auch einen sehr breiten Mund. Wie befestigt man eine Larve vor dem Gesichte? — Wenn Jemand eine Larve vor dem Gesichte hat, so kann man ihn nicht erkennen. Ein Fest, bei welchem die Leute zum Vergnügen Larven oder Masken vor dem Gesichte tragen und sich verkleiden, wird ein Maskenball genannt.

Unter Larven versteht man auch Thiere, welche sich verwandeln*). Aus den kleinen Eiern, die der Schmetterling legt, werden Raupen. Diese verwandeln sich nach einiger Zeit in Puppen, aus welchen wieder Schmetterlinge hervorkriechen. Die Raupe ist also die Larve des Schmetterlings. Wie heißt die Larve des Maikäfers? —

Mit der Larve vor'm Gesicht
kennt ein Bruder den andern nicht.

(Fehlt nichts weiter, als nur noch „behufs besserer Veranschaulichung" in der Schule einen Maskenball zu veranstalten; natürlich müßte der Lehrer die längste Nase bekommen!)

Und solcher Lesestücke gibt es in der Fibel viele!

„Lesebuch für Bürgerschulen. Herausgegeben von A. Lüben und C. Nacke." Erster Theil**); Seite 61, 25. Lesestück: Die Katze.

---

*) Da ist also auch die Quappe eine Larve? D. Verfasser.

**) Lesefibel.

Katzen und Hunde vertragen sich selten mit einander. Der Hund ist gewöhnlich der Anstifter des Streites, muß aber dafür auch manche Ohrfeige einstecken. Zieht man aber einen jungen Hund mit einer jungen Katze zugleich auf, so vertragen sie sich oft besser als Geschwister.
Am Tage schleicht die Katze gewöhnlich träge umher; abends ist sie dagegen sehr munter, und sieht sich mit ihren großen leuchtenden Augen überall nach Mäusen um. Hat sie eine in's Loch schlüpfen sehen, so legt sie sich vor dasselbe, hält die Vorderfüße zum Sprunge bereit und wartet geduldig so lange, bis die Maus wieder zum Vorschein kommt, springt dann mit einem Satze auf sie los, ergreift sie mit ihren scharfen Krallen und drückt ihr die spitzigen Eckzähne in den Leib. Das arme Mäuschen zappelt gewaltig und quiekt nach Kräften, kommt aber doch nicht los, muß sich vielmehr gefallen lassen, daß sein Mörder es noch eine Weile als Spielzeug benutzt, hin und her und in die Höhe wirft, scheinbar entwischen läßt, um es von neuem zu fangen, und nach und nach zu Tode quälen zu können. Das ist recht grausam und zeigt von großer Mordlust. Kleine Knaben machen es bisweilen eben so mit Maikäfern und Fliegen, werden's aber nun nicht wieder thun."

Das nenne ich einen gelungenen realistischen Fibelstoff. Und dieser kindliche Ton, diese ausgezeichnet bildende Darstellungsweise ist durchaus in den Lesestücken dieses Buches zu finden. Macht es besser, — wenn's einer kann!

„Haesters Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklassen der Volksschule" 550. Auflage; S. 46, 20. Lesestück:

Der Maurer und der Zimmermann.

Unserm Nachbar ist es recht schlimm ergangen. Dem ist im vorigen Jahre sein Haus niedergebrannt. Jetzt ist er daran, sich ein neues bauen zu lassen. Eine Menge Steine, Kalk und Sand sind herbeigeschafft worden. Der Maurer hat tiefe Gruben gegraben und ausgemauert. Das nennt er die Fundamente anlegen. Dann hat er einen Keller mit gewölbter Decke und die hohen Mauern aufgeführt. Dabei haben ihm rüstige Gesellen und Handlanger geholfen.

Nun sind die Zimmerleute dabei, das Gebälk herzustellen und das Dach aufzurichten. Schon längst haben sie tannenes und eichenes Bauholz mit Axt, Beil, Meißel und Säge bearbeitet. Den ganzen Tag hört man sägen und hämmern, und in kurzer Zeit wird das Haus gerichtet werden. Dann prangt oben auf dem Firste

des Daches ein grüner Busch, mit Bändern geschmückt, und der Altgesell der Zimmerleute hält vom Dache herab eine Rede über den Bau des Hauses und trinkt ein Gläschen auf das Wohlsein des Bauherrn. Hernach bleibt noch übrig, dass der Dachdecker das Dach decke, und der Maurer, Schreiner, Glaser und Anstreicher das Innere des Hauses wohnlich einrichten."

Wie reichhaltig im Vergleich zu dem faden Essen- und Larvengewäsch, — und dabei wie einfach!

„Josef Heinrich's Schreiblesefibel. 97. Auflage." Seite 30, 23. Lesestück (2. Abtheilung):

Der Geist des Menschen.

Im ganzen Körper des Menschen lebt die Seele oder der Geist. Die Seele kann man nicht sehen, nicht hören, nicht antasten; sie ist unsichtbar. Die Seele macht den Körper lebendig. Ohne Seele ist der Mensch todt. Der todte Körper heißt Leichnam.

Mit der Seele oder dem Geiste können wir denken. Wenn wir in der Stube sitzen, so können wir denken, was der Vater auf dem Felde macht. Wir können denken, wie der Hund aussieht, auch wenn er nicht bei uns ist.

(In diesem Tone folgen noch zwei Absätze über das Wollen und Fühlen. Der Schlussſatz des Lesestückes heißt:) Mit der Seele oder dem Geiste können wir also denken, wollen und fühlen.

Seite 31 desselben Buches, 25. Lesestück:

Die Schule.

Wir sind noch jung. Wer noch jung ist, der weiß nicht viel. Der Mensch muß viel wissen. Das muß er in der Jugend lernen. Wir lernen am meisten in der Schule. In der Schule sieht es ganz anders aus, als zu Hause in der Wohnstube. Da sitzen die Kinder auf langen Bänken und schauen auf den Lehrer. Der betet oder singt vor dem Unterrichte mit ihnen, und dann geht es ans Lernen. u. s. w. u. s. w.

„Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode von Ant. Frühwirth und Alois Fellner. Wien 1872."

Nach einer reichlichen Anzahl von Normalwörtern, unter denen auch der Löwe, der Vogel Strauß (!) rc. figurieren, und nach einigen Lesestücken, „was die Dinge sind, was die Menschen thun u. s. w." folgen Gruppierungen der Normalwörter, und diesem 13

Seiten umfassenden realen Stoffe schließen sich 63 Lesestücke an, welche im Ganzen recht gut gewählt sind, von denen aber gleich das erste so sehr in's Trockene verfällt, dass den Kindern alle Leselust vergehen muß. Wir bringen als Probe dieses erste Lesestück, „die Schule".

„Wir gehen gern in die Schule. In der Schule sitzen wir auf langen Bänken. Diese bestehen aus einem Sitzbrette und aus einem Pultbrette. Auf das Pultbrett legen wir die Schiefertafel und die Fibel. Unter dem Pultbrette befindet sich ein Fach. Dahin legen wir unsere Mappen und Taschen." — So geht es fort, bis das ganze Schulzimmer abgehandelt ist. Und solche Stoffe, die in der Regel zu Anfang des Schuljahres bis zum Ueberdruss mit den Kleinen besprochen werden, sollen die Kinder, nachdem sie ein wenig lesen gelernt haben, aus dem Buche heraus lesen!

Die Zahl der gegenwärtig existierenden Fibeln ist Legion. Dessenungeachtet sah ich mich veranlasst, — auch eine solche zu schreiben: „Erstes Schulbuch für den Schreibleseunterricht von L. Schindler". Wien 1876.

Ich will mich jeder Lobpreisung des Büchleins enthalten; der geehrte Leser wolle es gefälligst zur Ansicht sich verschreiben. Ich glaube damit nicht nur eine originelle, sondern auch eine nützliche und keineswegs überflüssige Arbeit dargeboten zu haben. Was die Lesestücke betrifft, so habe ich die Auswahl derselben im Sinne Lüben's vorgenommen. In der Vorrede des Büchleins stelle ich den Satz auf: „Die Lesestücke einer Fibel sollen nicht als Grundlage, sondern zur Belebung des Anschauungsunterrichtes dienen."

Noch sei hier einer neuen, ganz eigenthümlichen Erscheinung in der Fibelliteratur gedacht:

Heinrich Deinhardt's „Fibel und Schreibheft als erstes Sprach- und Lesebuch". Wien 1875.

Der Verfasser dieser Fibel entwickelt in einer eigenen Anleitung zum Gebrauche derselben ganz originelle Ansichten über den ersten Leseunterricht. Manche derselben sind unstreitig ganz trefflich, wie z. B. über die Bildung des Sprachgefühls, Entwickelung und Festigung des Sinnes für Wohlklang und Rhythmus, für Gleichklang und Anklang u. s. w. Aber der Hauptsache nach, in puncto des Lesenlernens, hat es mit Deinhardt's „induktiver Sprach-Schreib-Lesemethode" manchen Haken, so dass sie wol als todtgeborenes Kind betrachtet werden kann. Ich will nur hervorheben, dass es unter allen Um-

ständen und bei jeder Methode unumgänglich notwendig ist, dem Kinde beim Lesenlernen zu einer entsprechenden mechanischen Fertigkeit zu verhelfen, ohne welche das Lesen nimmer möglich ist. Wenn Deinhardt die Klippe des mechanischen Lesens zu umschiffen gedenkt, indem er das Kind von allem Anfang an dahin leitet, ihm Bekanntes und Vorgelesenes „mit vollkommen richtiger, natürlicher und lebendiger Betonung nachzulesen“; wenn er ferner meint, ohne das „Karrikieren“ (wie er das Lautieren nennt), nur durch die „ausgiebigste Zusammenstellung und manigfache Verknüpfung gleich anlautender und gleich auslautender Wörter“ eine Lesefertigkeit zu erzielen: dann ist der gute Mann wol noch nie in einer Elementarklasse Lehrer gewesen. — Um übrigens zu zeigen, wie sich Deinhardt eine solche ausführliche Zusammenstellung denkt, möge eine Probe aus der 1. Seite seines Buches folgen:

Ein Hahn — ein Huhn — Hähne — Hühner — ohne — ein Hahn ohne Hühner — Hühner ohne Hahn — u. s. w.

Das ganze Buch hat auf 73 Seiten (!) nichts anderes als solchen Lesestoff, welcher später auch in die Wortbildung einführen soll; z. B. (pag. 21): fahre — fuhr — gefahren — die Fähre — der Ferge — die Fuhre — die Fahrt — der Gefährte — die Gefahr — die Fährlichkeit — die Gefährlichkeit — erfahren — die Erfahrung u. s. w.

Aus dem Inhalte der Lesestoffe, an denen die Kinder den Sinn für das „Schöne“ bilden sollen, heben wir folgende Proben hervor:

Möcht ich doch nicht in der Stube stecken immer und hocken in Winkeln und Ecken! — Denke geschwind nach! — Der Gedanke ist geschwinder als der Wind! — Ueber der Welt waltet ein heiliger Wille! — Sie theilte allen eine Gabe, dem Früchte, jenem Blumen aus. — Der Jüngling und der Greis am Stabe, ein jeder gieng beschenkt nach Haus. — Ein rechter Hirt ist seiner Herde Hort. — In der Früh um sechse schauen aus die Dächse. — Wer eine Zunge hat und spricht nicht, und wer ein Schwert hat und ficht nicht, was ist der wol, wenn ein Wicht nicht? — u. s. w.

Erst am Ende des Buches sind 5 Blätter mit Kinderreimen und einigen Kindergedichten zu finden. In der ganzen Fibel befindet sich auch nicht eine Erzählung in Prosa, — damit ja die Sprache nicht „karrikiert“ wird.

Es muß als Hauptforderung gelten, daß aller Lesestoff einer Fibel und überhaupt eines jeden Schulbuches

auch des Lesens wert sei. Darum vermeidet jede gute Fibel mit Recht solche triviale Erörterungen längst besprochener oder der Besprechung nicht werter Dinge, wie wir sie in einigen Mustern gekennzeichnet haben. Bringt aber die Fibel dennoch Stoffe über bereits im Anschauungsunterrichte besprochene Dinge, so soll die Darstellung eine solche sein, wie sie bei Lüben und Häesters zu finden ist. Nur bei einer so interessanten Darstellungsweise werden die Kinder in ihrer Leselust erhalten und gestärkt und so allmählich dahin geführt, das Lesen auch als Bildungsmittel gebrauchen zu lernen. Die Elementarklasse hat hierzu nur den Grund zu legen, indem sie das mechanische Lesen vermittelt. Was über dieses hinausgeht, kann nur eine Anregung sein, welche weiter zu verfolgen den weiteren Schulklassen vorbehalten bleiben muß.

Nun noch einiges über die methodische Behandlung der Fibellesestücke.

Kommt es schon bei den ersten Anfängen des Lesens darauf an, dieselben möglichst allseitig bildend zu gestalten, so ist dieß umsomehr notwendig, wenn die Schüler einmal die ersten Schwierigkeiten überwunden haben und nun im Stande sind, kleine zusammenhängende Lesestücke zu lesen. Dieselben erfordern die sorgfältigste Behandlung seitens des Lehrers.

Vor allem aber darf der Hauptzweck nicht außer Acht gelassen werden, und der ist: Festigung der mechanischen Lesefertigkeit. Man mag sagen, was man will, man mag beim ersten Leseunterricht noch so geschickt und aufopfernd arbeiten, die mechanische Fertigkeit kann nur durch anhaltende Uebung erlangt werden. Dabei wird es gut sein, wenn der Lehrer jedes Lesestück zuvor langsam und mit deutlicher Hervorhebung aller Laute vorliest. Es wäre gefehlt, wollte der Lehrer den Kleinen ein Lesestück in der Weise vorlesen, wie etwa den Schülern der obersten Schulklasse*); er muß vielmehr den Kindern ein erreichbares Ideal vorstellen, d. h. so vorlesen, wie man wünschen kann, daß überhaupt in dieser Klasse gelesen werde. Beim Nachlesen sind hauptsächlich die schwächeren Schüler zu berücksichtigen, nachdem zuvor einige bessere gelesen haben. Schwierigere Wörter lasse man fort und fort in Silben und Laute zerlegen. Es ist durchaus nicht angezeigt, ein Lesestück oder einen Absatz so lange lesen zu lassen, bis auch die allerschwächsten Kinder jedes Wort auswendig wissen. Die

*) So scheint es Deinhardt zu wünschen.

Lesefertigkeit wird vielmehr dadurch gefördert, dass man recht vieles liest. Darum sollte jede Fibel sehr reichlich mit Lesestücken ausgestattet sein, um auch für den häuslichen Fleiß genug Stoff zu bieten. Man kehre von Zeit zu Zeit zu schon gelesenen Stücken wieder zurück; da wird man am besten ersehen, wie weit die Schüler Fortschritte gemacht haben.

Was das Chorlesen betrifft, so ist dasselbe in vollen Klassen fast unentbehrlich; man sollte es aber durchwegs auf ein Minimum beschränken*).

Zu jeder Zeit ist darauf zu sehen, dass die Schüler auch mit richtiger Betonung lesen. Man hüte sich, dieß außer Acht zu lassen. Einmal in den sogenannten Schulton oder Singeton verfallen, wird es später sehr schwer, einen richtigen Leseton zu erzielen. Die Hauptsache ist hier das gute Vorlesen des Lehrers und die Sorge für das Verständnis des zu Lesenden. Eine Erzählung wird vor dem Lesen mit einfachen schlichten Worten vom Lehrer frei vorerzählt, — ebenso kleine erzählende Gedichte. Der Lehrer muß seine Schüler genau kennen, um zu wissen, welche Wörter des Lesestückes einer sachlichen Erklärung bedürfen. Nur nicht zu viel erklären! Lesestücke, welche erst vieler Erklärung bedürfen, taugen in keine Fibel. Kommen einzelne Gegenstände im Lesestücke vor, die schon im Anschauungsunterricht besprochen wurden, so ist einfach darauf zu verweisen. Neu auftretende Dinge werden im Bilde oder in natura gezeigt; aber es darf eine Besprechung derselben nicht zu weit ausgedehnt werden.

Die Hauptsache bleibt immer das Lesen. Und diejenigen, welche in allem erst des Langen und Breiten sich ergehen zu müßen glauben, mögen die Worte des alten Dinter wohl beherzigen: „Der Buchstabe soll den Geist nicht tödten, aber auch der Geist den Buchstaben nicht." Nach einer entsprechenden Uebung im Lesen erfolge dann eine freie Besprechung des Gelesenen. Der Lehrer fragt nach dem Inhalte; das Lesestück wird nach seinem Gedankengange verfolgt. Hierbei werden auch die verschiedenen Sprachformen nach Thunlichkeit berücksichtigt. Zuletzt können die Schüler

---

*) Zeller warnt vor dem Chorlesen und verlangt eigenthümlicher Weise, dass jedes Lesestück 3 Mal gelesen werden soll und zwar so, dass zuerst jedes Kind allemal nur ein Wort liest, das zweitemal jedes einen Satz oder bis zum Unterscheidungszeichen, das drittemal einen ganzen Spruch oder bis zu einem Punkte.

versuchsweise eine Erzählung selbst wieder erzählen. Stellen sich auch manche dabei ganz unbeholfen, so dass man jedes Wort aus ihnen herausziehen möchte, so gibt es doch in jeder Klasse einige Schüler, denen das Wiedererzählen recht gut gelingt. — Es versteht sich von selbst, dass auch auf das Uebersinnliche und Sittliche bei solchen Besprechungen hingewiesen werden soll; aber nur dann, wenn eine natürliche Veranlassung eine ungesuchte Verknüpfung ergibt.

Noch mehr aber als durch Prosastücke kann der Gemüthsbildung durch die poetischen Lesestücke der Fibel Rechnung getragen werden. „Es ist für die Schule unerlässliche Forderung, kindliche Gedichte vorzubringen und anschaulich zu erklären, wodurch die Gefühle eines durch den Anblick der Natur erglühten Gemüths auf Gottes Liebe, auf Bruderwohl und Wehe hinübergeleitet werden." Graser. Ueber die Behandlung der poetischen Lesestücke äußert sich Fr. Körner folgendermaßen: „Will der Lehrer einmal Gedichte mit seinen Schülern lesen, dann keine langen Erklärungen! — Leset den Schülern das Gedicht vor, so schön ihr könnet, leset es ihnen noch einmal vor, dann fragt den Inhalt kurz ab, die Personen, ihre Stimmung, die Scene, und dann leset es noch einmal und hiermit Punktum. Nun lasset das **Gedicht** arbeiten im Gemüth, lasst seine Melodie nachklingen! Wer es sich getraut, versuche es morgen nachzulesen! Mögen sich die Strebsamen hinsetzen und exerzieren, bis sie sich hineinlesen und hineinempfinden in das Gedicht und seine Stimmung, um es aus der eigenen Stimmung heraus zu reproduzieren. Durch schlechte Leser lasse man kein Gedicht verunstalten; ihnen gebe man Prosa. Ein Gedicht zu hören, muß für die Jugend eine Weihestunde sein." Ich kann dem nichts besseres zufügen. Leider gibt es nicht wenige, die da Gedichte den Blumen gleich zerpflücken und sie so all ihrer Schönheit berauben. Ja es kommt vor, dass manche Elementarlehrer gar keinen Unterschied zu machen wissen zwischen der Behandlung eines Prosastückes und eines Gedichtes, und letzteres sogar zu Buchstabierübungen und anderen trockenen Sprachübungen verwenden. Herr, vergib ihnen!

Orthografische Uebungen möchte ich nur an Prosastücken vorgenommen wissen wollen. Diese Uebungen können auf die manigfaltigste Weise veranstaltet werden. Die Kinder sehen einzelne Wörter, die der Lehrer bezeichnet, genau an, schreiben sie dann aus dem Buche oder aus dem Gedächtnisse nieder, nachdem auch besonders schwierige Wörter buchstabiert wurden.

Ueber das wörtliche Abschreiben von Lesestücken haben wir uns bereits ausgesprochen. Hat es überhaupt einen guten Zweck, so kann

das nur bei den ersten Anfängen im Schreiblesen der Fall sein. Können die Kinder einmal lesen, und kennen sie alle Buchstabenformen in Schreib- und Druckschrift, so sollte nimmermehr wörtlich abgeschrieben werden. „Manche Lehrer wollen die Sicherheit allein durchs Lesen und Abschreibenlassen erreichen. Ja 20—100 mal kommen in den einzelnen Lesestücken Wörter vor, die das Kind längst schreiben kann; die schwierigen und seltenen aber nur etliche Male; unter 600 Wörtern sind vielleicht 20 neue Bilder, und anstatt diese neuen etwa in einer halben Stunde einzuüben, gebrauchen diese Herren eine ganze Woche und noch mehr. Daher die Lodderei und Bummelei hier und da. O diese Verschwender! Auf diese Weise erzielen sie nun und nimmermehr den richtigen Gebrauch der Formen." Dr. Otto. —

Auch kleine **Freischreibübungen** lassen sich an die Fibellesestücke anreihen. Aufgaben, wie: Schreibet die Namen von Dingen auf, die in diesem Lesestücke stehen! — Nennet einige Hausthiere! — Was that der Anton, der Heinrich ꝛc. in der gelesenen Geschichte? — Was ist schwarz, weiß, roth, blau? ꝛc. arbeiten die Kleinen mit sichtlicher Lust, und so kann die Elementarklasse auch für das Freischreiben eine, wenn auch nur ganz bescheidene Grundlage bieten. —

So wären wir denn bei dem Schlusse unserer Abhandlung über den Sprachunterricht angelangt. Das vorangestellte Motto wird es rechtfertigen, wenn dieses Kapitel den verhältnismäßig größten Theil des vorliegenden Buches ausfüllt. Möge nun die kompetente Lehrerwelt vergleichen und prüfen! —

Ich verweise nur noch auf die Worte Kellner's im „pädagogischen Jahresbericht":

„Möge bald in unseren Volksschulen allgemein ein Sprachunterricht gefunden werden, der Kopf und Herz der Zöglinge mit deutscher Gründlichkeit und Innigkeit ergreift, dessen Frucht in ein späteres Leben wohlthätig hinüberreicht, und sich als kernige Gesinnung, als wackere Rede des selbständigen Mannes und Klarheit der Anschauung und des Gedankens bekundet". —

Möge darum die Schule in der Elementarklasse schon in diesem Sinne segensreich zu wirken beginnen, auf dass unsere deutsche Jugend frühe sich labe an dem Reichthum und der Pracht ihrer Muttersprache, und dass Schenkendorfs Worte bei jedem biederen Deutschen zur Wahrheit werden:

Meine seligsten Gedanken
sprech' ich wie der Mutter Mund.

IX. Kapitel.

Das Rechnen.

> „Es ist mit dem Rechnenlernen wie mit der Erwerbung eines Vermögens: Zu dem ersten Zehner und dem ersten Hunderter kommt man nur mit vieler Mühe; zu allen weiteren mit Leichtigkeit."
>
> Hentschel.

Das Rechnen war zu allen Zeiten ein praktisches Bedürfnis der Völker, sobald diese aus dem Naturzustande heraus den ersten Schritt zur Kultur gethan hatten. Wir finden darum die Rechenkunst schon bei den ältesten Völkern mehr oder weniger ausgebildet.

Da der Gegenstand des Rechnens, die Zahl, ein reines Abstraktum ist, so mußte man schon von der Zeit an, da man überhaupt anfieng zu rechnen, die Zahlen und ihre Größenverhältnisse auf irgend eine Weise zu veranschaulichen suchen. Diese Veranschaulichung wurde mittelst der Finger, mittelst Steinchen, Bohnen u. a. Dinge bewerkstelligt. — Wir begegnen aber bei allen rechnenden Völkern nicht nur der Veranschaulichung der Zahlen, sondern auch bestimmten Zahlordnungen oder Zahlensystemen.

Die Ziffern, womit man die Zahlen schriftlich darstellte wie die Laute der Sprache durch die Buchstaben, waren bei einigen Völkern ganz oder theilweise dem Alphabet ihrer Schriftsprache entnommen, z. B. bei den Griechen und Römern. Unsere gegenwärtigen Zahlzeichen stammen ursprünglich von den Indiern, von denen sie etwa 400 Jahre vor unserer Zeitrechnung erfunden wurden, nachdem auch bei diesem Volke bis dahin die Buchstaben als Ziffern verwendet worden waren. Im 8. Jahrhundert n. Chr. kamen diese Ziffern zu

den Arabern und durch diese endlich zu den Europäern, — nach Deutschland speziell erst im 12. Jahrhundert.

Der Unterricht im Rechnen lag in den deutschen Schulen lange Zeit arg darnieder. Das Bedürfnis des Rechnens beschränkte sich auf einen kleinen Bruchtheil des deutschen Volkes, und so wurde auch nur in höheren Lehranstalten ein eigentlicher Rechenunterricht ertheilt. Bis in das 16. Jahrhundert hinein gab es noch kein deutsch geschriebenes Rechenbuch. Das erste große deutsche Rechenwerk erschien im Jahre 1522 unter dem Titel „Rechnung auf der Linien und Federn" von Adam Riese, und es erregte mehr als hundert Jahre hindurch großes Aufsehen.

Die **Methode** des Rechenunterrichts war im 16., 17. und 18. Jahrhundert ein würdiges Seitenstück zu der allgemein herrschenden Lese- und Schreibmethode. Die Ziffern und Regeln waren die Hauptsache und wurden mechanisch eingedrillt. Von einem Verständnis war keine Rede, wenn nicht etwa ein „mathematisches Genie" von selbst sich Bahn brach. Dieses Gedächtniswerk wurde denn auch im 18. Jahrhundert bei der auch auf dem Gebiete des Unterrichts erwachenden Regsamkeit auf das nachdrücklichste bekämpft. Gegen Ende dieses Jahrhunderts erschienen auch die ersten Anleitungen zum Kopfrechnen und zwar 1790 von Biermann in Hannover, und 1797 von Köhler in Leipzig. Aber dieses Kopfrechnen war nichts anderes „als ein in die Fantasie versetztes Zifferrechnen, welches durch das schriftliche Zifferrechnen gelernt werden, und eigentlich die höchste Vollendung desselben sein sollte." Dittes (Methodik).

Hat man in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bei der stetigen Entwickelung des Volksschulwesens das Rechnen allmählich auch in den Lektionsplan der Volksschulen aufgenommen, so begann der Unterricht in demselben doch erst mit den größeren Schülern, etwa vom 3. Schuljahre an. Erst seit Pestalozzi erhielt der Rechenunterricht auch in der **Elementarklasse** seinen Platz, welchen er bis heute, und hoffen wir, für immer behauptet. Gerade auf dem Gebiete des Rechenunterrichts hat dieser geniale Reformator des gesammten Schulwesens das größte geleistet. Sein Hauptverdienst besteht hier in der Wiederherstellung, ja man könnte fast sagen in der Wiedererfindung der Anschauung. Die Anwendung von senkrechten Strichen, wie sie heute noch zur Darstellung von Zahlgrößen stattfindet, stammt von ihm. Zur Einführung in das Zehnersystem konstruierte er die bekannte „Einheitstabelle".

War nun früher das **Zifferrechnen** die Hauptsache

gewesen, so wurde es durch Pestalozzi das **Kopfrechnen.** War früher der materielle Zweck des Rechenunterrichts in den Vordergrund gestellt worden, so geschah dieß jetzt mit dem formalen. Man hielt sich so sehr an die Entwickelung der geistigen Anlagen und Kräfte des Kindes, dass das praktische Rechnen ganz zur Nebensache wurde.

Grube unterscheidet für das Rechnen eine Zeit vor Pestalozzi, seine Zeit und die neuesten Reformen seiner Schule. Den ersten Zeitraum nennt er den der einseitigen Objektivität, da man dem Schüler das Rechnen als eine abstrakte, in sich abgeschlossene Wissenschaft vorführte, auf das Subjekt keine, auf das Objekt allein Rücksicht nahm. Den zweiten nennt er den der einseitigen Subjektivität. Es ist der Zeitraum der gänzlichen Umgestaltung, des eigentlichen Auflebens des Elementarunterrichts — denn in der ersten Periode kann von einem solchen kaum die Rede sein —, in dem man für die Methode den entgegengesetzten Weg einschlug: zunächst und vor allem das Subjekt ins Auge zu fassen, und nur dem psychologischen Gesetze gemäß das Unterrichtsobjekt dem Schüler vorzuführen. Damit machte man einen bedeutenden Fortschritt vom Zeichen zur Sache. Wenn früher die Ziffer Zweck und Ziel des ganzen Rechnens bildete, so jetzt die Zahl, die in ihrer ganzen Bedeutung für die formale Bildung des Subjekts erfasst und ausgebeutet wurde. Reines und angewandtes Rechnen, Kopf- und Zifferrechnen wurden scharf von einander geschieden. Doch mußte man bald zur Einsicht gelangen, dass im Wesen des elementarischen Rechnens gar kein Unterschied stattfindet zwischen einem Kopf- und Zifferrechnen, dass derselbe nur da eintritt, wo man behufs der Fertigkeit in der Operation (bei größeren Zahlen und verwickelteren Aufgaben) die Ziffer anwendet und damit der aus unserem Zahlensystem hervorgehenden Art, die Zahl zu schreiben, sammt gewissen daran sich knüpfenden Regeln zu folgen genötigt ist, welche aber die Gesetze des Objekts als Wissenschaft gar nicht berühren.

Mit der Ausgleichung dieser Gegensätze begann nun die dritte Periode des Rechenunterrichts. Diese ist noch nicht abgeschlossen. Den ersten Versuch einer Vermittelung jener Gegensätze machte Scholz in seiner „faslichen Anleitung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen“ Halle, — dazu 3 Hefte Aufgaben für das Zifferrechnen und 3 Hefte Aufgaben für das Kopfrechnen. Es handelte sich von nun an darum, die Rechte des Objekts, die in der zweiten Periode verkannt waren, geltend zu machen, die subjektive

Methode mit der objektiven zu durchdringen, eine organisch entwickelnde Methode für das Rechnen zu gewinnen." Grube. — Einen wesentlichen Fortschritt auf der eingeschlagenen Bahn bewirkten Diesterweg und Heuser in ihrem epochemachenden Werke: „Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen", zuerst in Elberfeld 1829, bisher in mehreren neuen Auflagen erschienen. — Im Verlaufe des folgenden Jahrzehnts suchte man wieder ein Denk- und ein Regelrechnen zu unterscheiden. In der neuesten Zeit ist man wol darüber einig, dass es nur ein eigentliches Rechnen gebe: Das Denkrechnen, und dass das sogenannte Regelrechnen nichts anderes sei, als die fertige, praktische Anwendung des Denkrechnens. Auch über die Hauptgesichtspunkte der Methode des Rechenunterrichtes herrscht so ziemlich Einigkeit, und man kann sagen, dass gegenwärtig der Rechenunterricht das bestbebaute Feld unserer Volksschule ist. Alle besseren Methodiker gehen von der Anschauung aus, schreiten von der Erkenntnis zur Uebung und zuletzt zur praktischen Anwendung, also vom Kennen zum Können.

Nicht so einig ist man über die Art und Weise des Verfahrens beim ersten Rechenunterrichte, welchem wir nun unsere besondere Aufmerksamkeit zuwenden wollen.

Bei keinem Gegenstande des Schulunterrichtes kommt so viel auf eine gute Grundlegung an, als bei dem Rechnen. Das Rechnenlernen ist für die Kinder die schwierigste Geistesoperation. So wie man sagt, dass der erste Hunderter und der erste Tausender eines Vermögens am schwersten zu erringen seien, alles weitere dagegen mit Leichtigkeit, so ist es auch mit dem Rechnen: der erste Zehner und der erste Hunderter erfordern die meiste Mühe. „Sind beide erst verstanden und eingeübt, dann geht es weiter um so leichter. Umgekehrt wirkt die Vernachlässigung dieser Grundlage noch nachtheilig fort, wenn man bereits — und dann eben zu früh — zur Behandlung größerer Zahlen geschritten ist." Hentschel. Darum sei die Parole des ersten Rechenunterrichts: „langsam und gründlich!"

Für keinen Gegenstand bringen die Kinder so wenig Vorbildung in die Schule, als für das Rechnen. Wenn auch einige von ihnen bis 10 und meinetwegen bis 100 zählen können, so wird mit diesem Zählen wahrlich nicht viel von einer richtigen Vorstellung der Zahlgröße, d. i. der Menge ihrer Einheiten, zusammenhängen; ihr Zählen ist kaum etwas mehr, als das Hersagen einer Reihe von Zahlnamen ohne bestimmten Geistesinhalt. Aus diesem Grunde,

und weil auch die einfachsten Rechenoperationen nebst einer entsprechenden Auffassungskraft auch eine ziemliche Sprachfertigkeit bedingen, sollte das Rechnen niemals in der allerersten Schulzeit begonnen werden. Dieß kann zeitig genug nach Ablauf des ersten oder zweiten Monats geschehen.

Zuerst gilt es, den Rechenunterricht gehörig vorzubereiten. In den verschiedenen Anschauungsübungen werden mancherlei Dinge oder ihre Theile gezählt. „Das Zählenlernen darf man durchaus nicht leicht nehmen; es ist schon ein Anfang in der Mathematik gemacht, wenn das Kind bis auf drei zählen kann.“ Hentschel. Haben die Kinder etwa bis 10 zählen gelernt, so kann der Rechenunterricht beginnen. Zunächst wird es sich darum handeln, bestimmte Zahlbegriffe zu bilden. Dabei muß man genau den psychologischen Weg berücksichtigen, den der kindliche Geist durchwandelt, bevor er zu Zahlvorstellungen überhaupt gelangt. — Das Kind bemerkt zuerst das Vorhandensein einer Außenwelt; in dieser scheiden sich allmählich einzelne Gegenstände als Dinge für sich aus. Alsdann bemerkt das Kind die einzelnen Dinge in der Weise, dass es manche Gegenstände als nur einmal, andere als mehrmal vorhanden sieht; es bekommt also einen ungefähren Begriff von der Einheit und Vielheit. Der letztere Begriff wird dann im allgemeinen wieder weiter unterschieden: manche Dinge sind vielmal da, andere nur wenigemal. Und erst darauf bildet sich ein bestimmteres Wieviel.

Wenn also der Lehrer zur Bildung von Zahlbegriffen schreitet, muß er diesen psychologischen Weg von neuem betreten. Er wird zunächst die Einheit der Vielheit gegenüberstellen, z. B. ein Griffel, viele Griffel; — ein Kind, viele Kinder; — ein Baum, viele Bäume u. s. w. Die Kinder zeigen alle Finger; — kein Schüler fehlt, alle sind da. Ebenso werden die Begriffe wenig, keins oder nichts, einige u. a. auf konkrete Weise veranschaulicht. (Der nähere praktische Vorgang dabei wird im 2. Theile dieses Werkes ausführliche Darstellung finden.) Alsdann geht es an das bestimmte Wieviel. Von einer Zahl schreite man nur langsam zur andern. „Es ist unzweckmäßig, wenn die ersten Zahlvorstellungen, ehe sie recht lebendig erzeugt und klar bewusst sind, wieder durch andere verdrängt werden. Da muß der Lehrer geduldig sein und äußerst langsam fortschreiten; sonst fehlt dem späteren Unterricht die notwendige Basis, und ein großer Theil der Schüler wird in die peinliche Lage versetzt, dem Unterricht nicht mehr gehörig folgen zu können. In diesem Umstande

ist hauptsächlich der Grund zu suchen zu der vielgehörten Klage, daß gerade im mathematischen Unterricht am meisten Schüler zurückbleiben." Rüegg. Jede Zahl, zu welcher man aufwärts zählend gelangt, muß sofort auch wieder dem umgekehrten Gang des Wegzählens unterworfen werden. Es ist zweckmäßig, bei der Zahl 5 einen kleinen Halt zu machen. Da die Kleinen beim Zählen meist die Finger benutzen, ja beim gemeinschaftlichen Zählen kein besseres Mittel sich findet, so ist ihnen in der Zahl der Finger einer Hand eine gewisse natürliche Grenze gegeben, über die sie nicht so leicht hinauskommen.

Bei dem Zählen der Gegenstände behufs Bildung von Zahlbegriffen handelt es sich nicht mehr, wie beim Anschauungsunterricht, um die Vorstellungen als solche; es kommt jetzt vielmehr darauf an, möglichst gleiche Vorstellungen zu erzeugen, d. h. die zweite Vorstellung soll eine bloße Wiederholung der ersten, die dritte eine Wiederholung der zweiten sein u. s. f. Dadurch tritt allmählich das in den Vordergrund des Bewußtseins, was das Unterscheidende an den Vorstellungen ausmacht: ihre Wiederholung, das bloße Nacheinander in der Zeit, d. h. die Zahl*). Daraus erhellt, daß die zu zählenden Gegenstände möglichst gleichartig sein müßen, aber auch einfachster Art. Hat man beim Anschauungsunterricht alle Dinge gezählt, die besprochen wurden, so wird man jetzt, wo es sich nicht mehr in erster Linie um die Gegenstände selbst, sondern um ihre Zahl handelt, nur die einfachsten Dinge zum Zählen zu verwenden haben, so daß allmählich aus der bloßen Vorstellungsreihe der Gegenstände die Bildung des Zahlbegriffs erfolgt. Dieß geschieht, indem das Kind an möglichst vielerlei Gegenständen, die zum Zählen verwendet werden, wie Steinchen, Bohnen, Stäbchen, Griffel, Finger, Aepfel, Tafeln, Bücher, Kinder u. s. w. u. s. w., die einzelnen Vorstellungsreihen der gezählten Gegenstände ohne unser Zuthun mit einander vergleicht, und dadurch zur Abstraktion des allen Gemeinsamen, d. h. zur Bildung des Zahlbegriffes fortschreitet. Hat der Schüler auf diese Weise die ersten 5 oder die ersten 10 Zahlen aufgefaßt, dann beginnt das zweite Moment des ersten Rechenunterrichtes: **das allseitige Erfassen der Zahlen.**

Hier wären wir bei dem Punkte angelangt, in welchem die Schulmänner bis heute keine Einigung erzielen konnten. Die einen lassen jede Zahl für sich nach allen Seiten hin erfassen und nehmen an jeder Zahl alle vier Grundoperationen

---

*) Rüegg: „Das Rechnen in der Elementarschule".

des Rechnens vor. Die bedeutendsten Vertreter dieser Richtung sind Grube und Zähringer. „Der Elementarschüler lerne die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addierens, Subtrahierens, Multiplizierens und Dividierens, sondern jede Zahl (von 1—100) allseitig nach jenen Operationen in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln." Grube.

Die andern nehmen irgend eine Zahlreihe zur Grundlage, 1—5 oder 1—10, und üben daran zuerst das Zu- und Wegzählen, dann das Vervielfachen, Messen und Theilen. Zu den Vertretern dieser Richtung gehören vor allen Diesterweg, Rüegg u. a., denen sich auch Dittes in seiner „Methodik der Volksschule" anschließt; er sagt daselbst unter anderm: „Dieses (das Grube'sche) Verfahren ist, wenn es nicht zur Schablone wird, für die Kinder sehr bildend, kann aber, konsequent durchgeführt, leicht in Mechanismus ausarten. Ich möchte daher vorschlagen, die Grube'sche Manier zwar zu erhalten, aber nur etliche Zahlen ganz nach derselben zu behandeln." Dittes will nicht wie Diesterweg und Hentschl die ersten zehn Zahlen zur Grundlage der Rechenoperationen nehmen, „noch weniger aber", fährt er fort, „will es mir gefallen, dass den Kindern eine besondere Lektion ganz über die Eins, dann über die Zwei gehalten werden soll, ohne jede Bezugnahme auf größere Zahlen. Das ist pedantisch, nicht bildend." Dittes will endlich zunächst die Zahlen von 1—5 anschaulich vorführen und sie in diesem Kreise gehörig üben; dann ebenso die Zahlen 6—10, hierauf 11—20 behandeln. Nun läſst sich aber nicht verkennen, daſs beide Arten des methodischen Verfahrens ihre Berechtigung haben. Nach meiner Erfahrung ist obiges Urtheil über das Grube'sche Verfahren ein viel zu hartes. Wenn auch der zweiten Behandlungsweise die Berechtigung nicht abgesprochen werden kann, so darf sie doch nur erst dann auftreten — und zwar als **drittes Moment** beim ersten Rechenunterrichte — nachdem in der Weise, wie Grube es verlangt, alle Zahlen von 1—10 behandelt wurden. Wir freuen uns, dass auch das vorzügliche Methodenbuch für das Rechnen von Dr. Fr. Ritter v. Močnik (erschienen im k. k. Schulbücherverlage zu Wien) für den Beginn des Rechenunterrichts nach Grube sich ausspricht. „Diese Methode verdient unstreitig im Zahlenraum 1—10 den Vorzug. Sie führt nicht nur sicherer zum klaren Auffassen und allseitigen Durchdringen der einzelnen Zahlen, sondern fördert wesentlich auch das Ver-

ständnis des Rechnens mit denselben," heißt es in diesem trefflichen Werke. Grube selbst will Diesterwegs Verfahren nicht beseitigen, er will damit nur nicht den Anfang machen. „Sonst führt ein solches Hersagen von Reihen nicht zu der beabsichtigten Durchbringung der Zahl, sondern nur zu leicht zum Mechanismus und Gedächtniswerk, weil das Sprachgesetz in Bildung der Zahlwörter so einfach ist, und dem Schüler zum Nachtheil seiner Anschauung hilft. Man lernt die Zahl nicht gründlich kennen, wenn man eine ganze Reihe derselben erst mit der Eins, dann mit der Zwei u. s. f. mißt, sondern wenn man die eine Zahl gleich von vorn herein mit der Eins, Zwei u. s. f. mißt. Wenn Diesterweg für den Elementarkursus der Formenlehre im Anschauungsunterricht („der Unterricht in der Kleinkinderschule" 5. Aufl. 1852) jeden Körper zuerst einzeln nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachten läßt, und dann die nach ihren verschiedenen Merkmalen betrachteten Körper nach gewissen gemeinschaftlichen Merkmalen, als nach den Flächen, Kanten, Ecken ꝛc. zusammenstellt und vergleichen läßt; so ist das der natur- und zweckgemäße Weg, von dem wir nicht absehen, warum er nicht ebenso für das elementarische Rechnen eingeschlagen wird. Die einzelnen Anschauungen einer Zahl, von einander gerissen und ohne ihren Zusammenhang im Ganzen, sind unfruchtbare und unlebendige Theile, keine Glieder." Das elementare Rechnen nach den Spezies auseinanderfallen lassen, ist dasselbe, als im Anschauungsunterrichte dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt, Farbe ꝛc. vorzuführen, oder die Botanik mit dem Linné'schen Systeme zu beginnen. Wie aber das Kind den Gegenstand nicht kennen lernt, wenn es nach einem Merkmale verschiedene Gegenstände anschaut, sondern wenn es den einen Gegenstand nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachtet — und wie es falsch ist, dem Anfänger in der Botanik die Pflanzen so vorzuführen, daß er erst nur die Wurzel, dann den Stengel ꝛc. anschaue, da er vielmehr die Pflanze ganz sieht und sehen soll: so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, nämlich mit wahrer Durchdringung des Objekts, wenn er heute $2 + 2 = 4$ lernt, nach einigen Wochen, wenn das Subtrahieren an die Reihe kommt, $4 - 2 = 2$ u. s. w.

Vielmehr hat er ja, wenn er weiß, daß $2 \times 2 = 4$, damit zugleich die übrigen Anschauungen: $2 + 2 = 4$, $4 - 2 = 2$, $2 : 4 = 2$, und die Methodik hat Unrecht, wenn sie diesen objektiven Zusammenhang „nach den Operationen zerreißt". Soweit Grube. —

Alles Lehrverfahren im Rechnen muß entwickelnd sein. Man würde gegen den Gang der geistigen Entwickelung verstoßen, wenn man dem Schüler die Rechnungsweisen als etwas Gegebenes, als ein Ergebnis fremden Nachdenkens mittheilen wollte. Die Schüler müßen vielmehr durch entsprechende Fragen angeleitet werden, aus dem Wesen der Zahlen und der Beschaffenheit der gegebenen Aufgabe die Lösung derselben durch richtige Beurtheilung selbst zu finden. Jeden Schritt muß der Schüler kennen, den er zu thun hat, um zur Lösung zu gelangen. Durch das Selbstfinden wird der Muth und der Lerneifer gehoben; allmählich erwacht das Bewusstsein der eigenen Kraft. Jede neue Erkenntnis betrachtet der Schüler als selbsterworbenes Besitzthum, und dadurch wird auch das Interesse an dem Gegenstande gesteigert. Dieser Grundsatz des Rechenunterrichts ist auf allen Stufen festzuhalten, auch schon bei den ersten Anfängen desselben.

Was die Mittel zur Veranschaulichung der Zahlen anbelangt, so sei nochmals betont, dass man dazu nur recht einfache Gegenstände wähle. Einmal sind dieselben leicht zu beschaffen, und zweitens werden die Kinder, je einfacher die Gegenstände sind, um so eher die Aufmerksamkeit auf das lenken, worauf sie dieselbe richten sollen: auf die Zahl, und nicht auf die Dinge selbst. Bei Anwendung der russischen Rechenmaschine dürfen auf letzterer nie mehr Kugeln zu sehen sein, als zur Veranschaulichung der zu behandelnden Zahlen wirklich erforderlich sind. Kehr empfiehlt für den ersten Rechenunterricht das Stäbchenlegen als das vorzüglichste Anschauungsmittel; der Lehrer hat dabei die sicherste Bürgschaft dafür, dass die Schüler auch verstanden haben, was sie sagen. Mit den Stäbchen hat jeder Schüler seine Rechenmaschine zur Hand. Abgesehen von dem großen Vortheile, dass der Lehrer dabei jeden Schüler leicht beobachten und dem fehlenden nachhelfen kann, entspricht das Stäbchenlegen dem „Schaffungstriebe" der Kleinen in vorzüglicher Weise. Ferner ist das Stäbchenlegen ein zweckmäßiges Mittel, die Kleinen an Zucht zu gewöhnen, da jedem Gebote augenblicklicher Gehorsam, jedem Befehle sogleich die That folgen muß.

Des Interesses halber sei noch erwähnt, dass Denzel die Leiter mit ihren Sprossen, Graser das Fenster mit seinen Scheiben als besonders gute Anschauungsmittel für das erste Rechnen empfahl. Dass übrigens mit den Anschauungsmitteln so viel als möglich gewechselt werden soll, auf dass die Schüler die reine Zahl abstrahieren, d. h. durch die an verschiedenen

Dingen sich gleichbleibende Menge, welche stets mit demselben Zahlworte bezeichnet wird, sich die Verbindung des Zahlwortes mit der dadurch bezeichneten Menge zu einer bestimmten Einheit oder Vielheit aneignen, wurde bereits bedeutet.

Nachdem nun jede Zahl an und für sich als ein selbständiges Geistesindividuum betrachtet werden muß, so ergibt sich von selbst, dass die glücklicherweise nur in wenigen Anleitungen zum Rechnen sich findende Gepflogenheit, beim Rechnen mit reinen Zahlen sich des Wörtchens sind zu bedienen (z. B. 2 und 3 sind 5, oder 3 sind in 9 3mal enthalten, oder 2 mal 4 sind 8), als durchaus falsch bezeichnet werden muß.

Bei den sogenannten angewandten Zahlen verhält sich die Sache anders. Hier handelt es sich um eine Vorstellung von irgendwievielen Gegenständen, während dort (bei den reinen Zahlen) jede Zahl als eine organische Einheit aufzufassen ist. Daher: 2 und 6 Aepfel sind 8 Aepfel, oder 2 mal 5 Finger sind zehn Finger u. s. w. — dagegen 2 und 6 ist 8; 2 mal 5 ist 10; 2 ist in 10 5 mal enthalten u. s. w.

Der Zahlenraum, in welchem sich die Elementarklasse zu bewegen hat, ist der von 1 bis 10. Unsere Bemerkungen (Seite 270) werden es rechtfertigen, wenn wir gegen die Ausdehnung des Zahlenraumes bis 20 uns aussprechen. Uebrigens sind alle besseren Elementarmethodiker für die Beschränkung von 1—10, wenngleich auch Dittes diese Beschränkung gleich einer Zwangsjacke findet, die er nicht gut heißen kann.

In dem obigen Zahlraume sollen aber alle Kinder, mit Ausnahme absolut unfähiger oder solcher, welche längere Zeit vom Unterricht fern bleiben, alle angewandten und reinen Rechenoperationen schnell, sicher und mit Verständnis ausführen können.

Wir begegnen nun noch einer wichtigen Frage: wann soll nämlich die Anwendung der Ziffern erfolgen?

Die überwiegende Mehrheit der hervorragendsten Schulmänner ist dafür, dass man, nachdem eine Zahl angeschaut und aufgefasst ist, sofort das Zeichen, d. i. die Ziffer dafür gebe. Selbst Grube ist dieser Meinung, „auf dass die Anschauung von Ziffer und Zahl um so fester sich amalgamiere“.

Ich kann mich trotzdem damit nicht einverstanden erklären, und wolle man mir es nicht verargen, wenn ich auch die Gründe meiner Anschauung ins Feld führe.

Wir müßen zunächst bedenken, dass unsere Kleinen zu derselben

Zeit, da sie die Ziffern nach obigem Verfahren lernen sollen, auch lesen lernen müßen. Da haben sie denn, je nachdem die Lesemethode einfacher oder komplizierter ist, für jeden Sprachlaut 2 bis 4 Zeichen auf einmal sich zu merken. Das gibt schon eine ziemliche Dosis von Zumuthung an die Kleinen, und doch ist der Laut der Sprache viel leichter aufzufassen als der Zahlbegriff! Ist denn das gar so notwendig, dass die Kinder gleich vom Anfange an so viele Zeichen für Sachen bekommen? Bei dem Leseunterrichte geht es nicht anders, denn hier handelt es sich in erster Linie um die Fertigkeit, die Schriftzeichen in die Lautsprache zu übertragen. Bei dem Rechnen aber ist dieß nicht nur nicht notwendig, sondern mir dünkt auch, es sei an der Thatsache, dass die Kinder später (in der zweiten oder dritten Schulklasse und oft noch weiter hinaus) gar so sehr an der Ziffer kleben und dabei die Größenvorstellungen der Zahlen vernachlässigen, nichts so sehr schuld, als dass man gar zu bald mit der Ziffer beginnt. Es soll keineswegs gemeint sein, dass in der Elementarklasse gar keine Ziffer verwendet werde; dieß kann aber zeitig genug erfolgen, wenn die Kinder alle Zahlen bis 10 gehörig erfasst haben. Bis dahin (etwa im 6. oder 7. Monate des ersten Schuljahres) sind die elementaren Leseschwierigkeiten von den Kleinen überwunden; sie bekommen nun keine neuen Lautzeichen mehr und können somit ihre Aufmerksamkeit mehr den neuen Zahlzeichen zuwenden, als wenn letztere schon in den ersten Monaten vorgeführt werden. Auch ist noch zu bemerken, dass man viel Zeit für nützlichere Dinge ersparen kann, wenn man die Ziffer später folgen lässt, wie wir es wünschen. Während nämlich in den ersten Monaten des Schuljahres für die mechanische Uebung des Schreibens einer jeden Ziffer eine entsprechende Zeit gewidmet werden muß, bis endlich ein verzerrter Hals oder Schnabel der Ziffer zum Vorschein kommt, haben die Kinder im 6. oder 7. Monate bereits eine solche Schreibfertigkeit, dass ihnen die Darstellung der Ziffern ein Leichtes ist.

Es möge hier eine Auslassung Wiedemann's in seinem „Lehrer der Kleinen" angeführt werden, worin er sich für die sofortige Anwendung der Ziffer ausspricht. Indem er sich gegen die „Verdammer" der Ziffer wendet, fragt er: „Wann soll nun die Ziffer eintreten? Doch wol wenigstens dann, wenn eben der Zahlenraum von 1—10 gehörig durchgeübt ist? Gut. Und was muß nun geschehen, um die Ziffer zu lehren? Um recht gründlich zu gehen, würde es kaum genügen zu sagen: Sehet dieses Zeichen hier (8) bedeutet acht Striche,

Einheiten. Nein, man würde gewissermaßen den ganzen bisherigen Unterricht noch einmal von vorne durchnehmen müßen.

Das aber würde mir etwas zu viel verlangt erscheinen, wenn die Kleinen jetzt mit einem Male die zehn Ziffern hinter einander gelehrt bekommen, mit einem Male nun sich merken sollten, was und wie viel diese zehn Zifferbilder bedeuten und gelten . . .

„Gesetzt, ein Elementarlehrer wäre gerade am Schlusse des Schuljahres gründlich durch. Seine Kinder rücken nun in die nächst höhere Klasse. Hier also sind die Ziffern erlaubt. Warum sind denn jetzt die Kinder plötzlich befähigt, die Zifferbilder zu fassen?

„Und endlich frage ich noch: Liegt es denn gar so weit über das Denk- und Fassungsvermögen der Kleinen hinaus, zu merken und zu begreifen, dass die Ziffer 2 zwei Einheiten u. s. f. bedeutet? Muthen wir den Kleinen nicht viel schwerere Dinge zu? Soll und muß sich das Kind nicht von 96 großen und kleinen, geschriebenen und gedruckten Buchstaben die Klänge (Laute) merken?" —

Nun bitte ich aber außer dem bereits für unsere Ansicht Gesagten noch ganz unbefangen zu beurtheilen: Ist nicht das Erfassen der Zahlen und das Rechnen für die Kleinen das Schwierigste, was man von ihnen fordert? Selbst Wiedemann ist dieser Ansicht. Wenn nun die Sache an sich selbst schon ungleich schwerer aufzufassen ist, als z. B. beim Lesen der Laut: wie soll dann das Erlernen der **Laut**zeichen schwieriger sein, als die der **Zahl**zeichen, wobei man doch bedenken muß, dass die Ziffer auch einen Inhalt im Kopfe des Kindes, die Vorstellung der Zahlgröße, finden muß, wenn sie nicht mehr Schaden als Nutzen bringen soll.

Und wenn Wiedemann bemerkt, dass „der Unterricht noch einmal von vorn durchgenommen werden müße", wenn die Ziffern erst später angewandt werden, so muß uns dieß, von einem so tüchtigen Elementarlehrer ausgesprochen, recht sehr verwundern. Gilt etwa hier nicht auch der alte Satz: Repetitio est mater studiorum? Gerade im Rechnen sollte nach der Behandlung der ersten 10 Zahlen eine gründliche **Generalrepetition** stattfinden, und da kann die Ziffer einen recht befriedigenden Wechsel in den Unterricht bringen; von nun an werden die Kinder immer Ziffer und Striche (oder andere Anschauungsmittel der Einheitenmenge wie + oder 0 u. a.) gleichzeitig anwenden; z. B. || + ||| = ||||| 2 + 3 = 5; ||||

6 — 2 = 4; || . || . || . || = |||||||| 4 × 2 = 8; 2 : 8 = 4 u. s. w. Und so wird auch bei späterer Anwendung der Ziffer „Ziffer und Zahl sich amalgamieren“, wie Grube es mit Recht betont. Erst bei Beginn der Uebung der abgesonderten Species im Rechnen, und zwar im behandelten Zahlenraum, also beim dritten Moment des ersten Rechenunterrichtes, werden die Zahlbilder allmählich schwinden, um gegen Ende des Schuljahres endlich der Ziffer den Platz gänzlich zu räumen — wenn nicht auch dann noch der Lehrer genötigt ist, bei schwächeren Schülern Finger und Striche und Bohnen u. dgl. zu Hilfe zu nehmen.

Es erübrigt uns nun noch Folgendes zu bemerken:

1. Man lasse die Anfänger niemals länger als eine Viertelstunde rechnen; lieber öfter und zur rechten Zeit, d. h. wenn die Kinder in der gehörigen geistigen Regsamkeit sind, was dem Lehrer zu beurtheilen obliegen muß. Nach und nach mögen die Rechenübungen bis auf eine halbe Stunde ausgedehnt werden. Ein längeres Zeitmaß wäre für die Elementarklasse nicht angezeigt.

2. Auch beim Rechnen sehe der Lehrer auf korrektes Sprechen der Antworten. Werden mechanische Uebungen veranstaltet, was zur Erzielung der nötigen Fertigkeit unbedingt erforderlich ist, so kann das Chorsprechen mit dem Einzelnsprechen abwechseln.

3. Behufs Erzielung der nötigen Aufmerksamkeit ist es als Regel zu betrachten, dass der Lehrer keine gestellte Frage wiederhole; er spreche jede Frage nur einmal. Dann und wann kann er die Aufgabe oder Frage von einzelnen Schülern wiederholen lassen, um sich von ihrer Aufmerksamkeit zu überzeugen. Niemals rufe er einen Schüler zur Antwort, bevor die Frage gestellt ist.

4. Die gestellten Aufgaben zur praktischen Anwendung des Gelernten müßen einfacher Art sein. Hier handelt es sich nicht darum, das Denken im Herausfinden der Operationen zu üben, sondern die Zahlen richtig zu verbinden und zu trennen. Man hüte sich darum vor Ueberforderungen, welche dem spätern Unterrichte vorgreifen und nur zum leeren Schein führen. Was die Stoffe der Aufgaben betrifft, so muß der Lehrer sorgfältig darauf achten, dass dieselben aus dem Gesammtgebiete des kindlichen Lebens in möglichster Abwechslung geboten werden, wobei besonders auf den übrigen Unter-

richt, vor allem aber auf den Anschauungsunterricht, die gehörige Rücksicht zu nehmen ist. Auch hier kann in unserem Sinne „concentriert" werden. Es ist wahrlich traurig, wenn noch immer viele Elementarlehrer das ganze Jahr hindurch nichts anderes wissen, als an Nüssen und Aepfeln, an Kindern und Häusern, an Händen und Füßen zu rechnen, so daſs die Kinder endlich vor lauter Langeweile in Morpheus' Arme sinken.

5. Sind wir auch nicht dafür, daſs in allem Anfange schon die Ziffern auftreten, so müßen wir doch fordern, daſs alle mündlichen Uebungen auch schriftlich dargestellt werden. — So lange die Ziffern nicht zur Verwendung gelangen, kann die schriftliche Darstellung mit Strichen, Ringlein, Punkten u. dgl. geschehen. Die Kinder beschäftigen sich besonders gern mit dem Zerlegen der Zahlen, welche Uebung, anhaltend betrieben, die besten Unterrichtserfolge im Rechnen nach sich zieht.

Noch sei zum Schlusse dieser Abhandlung allen in der Elementarklasse wirkenden Kollegen ein recht treffliches Wort Wiedemanns zur Beherzigung empfohlen: „Halte beim Kopfrechnen auf Munterkeit und Rührigkeit. Dulde keine kaum hörbaren Antworten. Laſs stets in vollständigen Sätzen antworten. Laſs die richtige Antwort bald im Chore, bald einzeln sprechen. Sei selbst beweglich. Scheue das Wort nicht! Fühlst du dich aber angegriffen, dann ruhe getrost und beschäftige die Kinder eine zeitlang still. Habe beim Rechnen recht viel Geduld; denke nicht, weil du es sofort weißt, wie viel 3 × 3 ist, müße es das Kind auch gleich wissen. Nimm dich der Pappenheimer unermüdlich an, werde bei ihnen des immer und immer wieder Anschauenlassens nicht überdrüssig. Bleibt dir dann einer oder bleiben dir gar einige „sitzen", kannst du dir zum Troste sagen, daſs du deine Pflicht an ihnen gethan hast! Ich habe überhaupt die Erfahrung gemacht, daſs in keiner Disciplin unter den Kleinen so viel Pappenheimer zum Vorschein kommen, als gerade im Rechnen. Oft sonst recht leidliche Köpfe bleiben zuweilen in diesem Fache, wie man sagt, auf den Hefen sitzen. Ich habe kleine Bursche gehabt, die keinen Tag Schule versäumt, also den vollständigen Rechenunterricht wie alle andern und außerdem noch Nachhilfe gehabt hatten, und die doch am Schlusse des Schuljahres noch nicht wuſsten, wie viel 2 und 2 ist. Manche Kinder scheinen faktisch keine Sinnbefähigung für das Rechnen zu besitzen, und es dürfte dieß ganz analog der

Erscheinung sein, daſs manche Menschen absolut kein musikalisches Gehör haben.“*)

Darum gilt es aber, nicht müde zu werden, das Allereinfachste immer und immer wieder zu veranschaulichen.

---

*) Ob diese Erfahrung nicht auch in dem zu frühen Vorführen der Ziffer wenigstens theilweise ihren Grund haben mag? Der Verfasser.

X. Kapitel.

Das Singen.

> „Der Elementarlehrer, welcher seine Kleinen nicht singen läßt, gleichet einem Vater, welcher, obgleich er die Mittel dazu hat, seinen Kindern keinen Christbaum anzündet." Wiedemann.

Die Frage, ob in der Schule überhaupt gesungen werden solle, findet ihre Beantwortung mit der Frage nach dem Zwecke der Volksschule. „Die Schule bilde für das Leben", — „die Schule sei nicht bloß Lehr- sondern auch Erziehungsanstalt", — diese beiden allgemein giltigen und unangefochtenen Grundsätze sichern dem Gesange sein Recht in der Volksschule, und ihn seines Rechtes berauben oder dieses auch nur verkürzen, hieße einen wichtigen Theil der Gesammtaufgabe der Schulbildung ungelöst lassen oder zum mindesten in unbefriedigender Weise lösen.

Das Bedürfnis des Gesanges ist im Wesen des Menschen begründet. Wie lauscht doch schon der zarte Säugling mit Entzücken den liebkosenden Tönen der Mutter! Sobald diese lieblichen Klänge in seinem Ohre ertönen, ist all sein Inneres darauf gerichtet, und selbst der Schmerz findet seine Linderung; das Kind vergisst desselben und sinkt allmählich in die Arme des süßen Schlummers. Es ist, als ob das große Wort Schiller's schon an der zartesten Jugend sich bewahrheitete: „Es schwinden jedes Kummers Falten, so lang des Liedes Zauber walten". Aber nicht nur für das Kind, auch für den Erwachsenen ist der Gesang ein unabweisbares Bedürfnis. Der Handwerksbursche auf der Straße, der Soldat im Felde, der Arbeiter in der Werkstatt — sie alle lassen so gerne ihre Stimme ertönen, Freude und Leid, Schmerz und Lust durch dieselbe verkörpernd, — und wenn die fromme Gemeinde zum Lobe des Höchsten in Andacht sich versammelt, da ist es der Gesang, der alle mit magi-

scher Gewalt in ihrem Innersten ergreift, um die Stimmung frommer Andacht auf den Flügeln des Aethers emporzutragen „in die weiten Räume, wo die Götter tronen".

Wie verschieden auch Sprachen und Sitten der Völker sein mögen, die bezaubernde Wirkung des Gesanges wird auf gleiche Weise empfunden in den eisigen Regionen des Nordens wie in den duftenden Gefilden südlicher Landschaften. Selbst auf die Kultur der Menschheit mußte der Gesang schon in den ältesten Zeiten vortheilhaft einwirken. „Dass von des Sinnes niederm Triebe der Liebe beßrer Keim sich schied, dankt er (der Mensch) dem ersten Hirtenlied." Schiller. Und wer erinnerte sich hier nicht der trefflichen Worte unseres Dichters Seume: „Wo man singt, da lass dich ruhig nieder, böse Menschen haben keine Lieder!"

Die alten Griechen, nicht nur die kunstsinnigen Athener, sondern selbst die rauheren Spartaner erkannten im Gesange ein wichtiges Mittel der Nationalerziehung.

Ganz besonders aber bediente sich das Christenthum des Gesanges bei verschiedenen gottesdienstlichen Veranlassungen. Der Spruch: „Lobsinget dem Herrn!" kam hier zur vollsten Geltung. Aber eben deshalb wurde leider in den christlichen Schulen die Pflege des nationalen Gesanges vielfach vernachlässigt; man hielt die Ausbildung des Kirchengesanges für das einzig notwendige, und durch den kirchlichen Einfluss auf die Schulen kam es endlich so weit, dass in diesen das weltliche Lied ganz verstummte, bis es erst in der Neuzeit — seit Pestalozzi — wieder mehr und mehr die wünschenswerte Pflege finden sollte.

Mit Recht halten wir uns jetzt auch in der Schule an den Satz: „Gesang verschönt das Leben, Gesang erfreut das Herz" und lassen so neben dem geistlichen Liede auch dem weltlichen die entsprechende Pflege angedeihen. Hätte man das doch auch in früheren Zeiten gethan! Dadurch, dass man der Jugend die edlen Perlen des deutschen Volksgesanges vorenthielt, kam es so weit — mußte es so weit kommen — dass, weil das Bedürfnis des Gesanges im praktischen Leben sich geltend machte, die Jugend aber darin nicht ausreichend oder nur einseitig gebildet war, dann die Zoten und Gassenhauer den guten Gesang im Leben des Volkes fast ganz verdrängten.

Wir schreiten nun nach diesen einleitenden Bemerkungen zur **Behandlung des Gesanges in der Elementarklasse.**

Die Stimmen, welche aus Rücksicht für die Organe der Kinder in der Elementarklasse von jedem Gesange absehen wollen, sind nur ver-

einzelt und haben auch gar keine Berechtigung. Es ist wahr, allzuviel ist ungesund! und es ist auch nicht in Abrede zu stellen, dass bei zu vielem Singen die zarten Organe der Kleinen Schaden leiden müßen. Doch in rechtem Maße und in rechter Weise betrieben, kann dieß nie und nimmermehr der Fall sein.

Wann und wie soll nun in der Elementarklasse gesungen werden?

Sobald die Kleinen so weit an die Schulordnung gewöhnt sind, dass die zum Gesange erforderliche Ruhe und Aufmerksamkeit hergestellt und aufrecht erhalten werden kann, — nicht früher, aber auch nicht später — soll man mit dem Gesange beginnen. Von da an singe man, wann immer sich Zeit und Gelegenheit dazu darbietet. Eigene bestimmte Singstunden, oder auch nur Halb- und Viertelstunden könnten wir durchaus nicht empfehlen. So wie die Einübung von Sprüchen und Verschen bei Gelegenheit erfolgt, so soll es auch mit der Einübung der Liedchen sein. Sind einmal einige Liedchen geübt, so läßst sich das Singen auch als wichtiges Disciplinarmittel gebrauchen. Es diene dann theils zur Belohnung, theils zur Erholung, theils auch zur Auffrischung. Nach besonderer aufmerksamer Theilnahme am Unterrichte, in den Ruhepausen, oder an heißen Tagen, wenn der Schlaf einen beträchtlichen Theil der Kleinen zu bemeistern droht, da wird jedesmal der Gesang eine ganz eigene Wirkung auf die Kinder ausüben. Niemals lasse man die Kleinen länger als höchstens 10 Minuten singen; lieber recht oft, als selten und lang!

Außerdem, dass zur rechten Zeit gesungen werde, kommt es in der Elementarklasse mehr als irgendwo darauf an, in welcher Weise der Lehrer den Gesang zu behandeln weiß.

Viele gehen auch hier vom „Ganzen" aus, d. h. sie fangen gleich mit der Einübung eines Liedchens an, während die andern es für gut finden, damit nicht ohneweiters zu beginnen, wie etwa beim Lese- und Schreibunterrichte nach der Jacotot'schen Methode.

Wer da weiß, welch „gräuliches Getön", besonders in vollen Klassen, das Ohr des Lehrers durch längere Zeit quält, bis die Kinder nur einigermaßen in den „rechten Ton" gebracht werden, wenn man gleich mit ganzen Liedchen beginnt; wer endlich darin auch eine Gefahr für Gehör- und Tonbildung der Kleinen erkennt: der wird mit uns zu der Einsicht gelangen, dass es sehr schön gesagt ist, „man lasse das Kind erst ein Ganzes, d. i. ein Lied auffassen und hernach schreite

man zur Erkenntnis der Tonunterschiede" — dass aber hier mehr denn irgendwo alle Theorie „grau" ist.

Nach unserer Auffassung soll jeder, also auch der Gesangunterricht dem Anschauungsunterrichte entsprießen. Dort lerne das Kind sein Ohr dahin üben, dass es hohe und niedere, starke und schwache, lange und kurze Töne unterscheiben kann. Sobald dieß geschehen, hat der Anschauungsunterricht seine vorbereitende Aufgabe für den Gesang erfüllt. Jetzt wird der Lehrer mit einzelnen Stimmübungen beginnen. Wer über diese etwa erschrecken und darin für die Kleinen etwas langweiliges finden sollte, der bedenke, dass wir diese Uebungen nicht wochenlang betrieben wissen wollen, und dass man sie ohne alle Künstelei für die Kleinen recht interessant machen kann. In vielen Fällen genügen dazu wenige Viertelstunden.

Die Praxis lehrt, dass leider viele Kinder in die Schule kommen, die während der häuslichen Erziehung auch nicht einen Ton gesungen haben; ihre Stimme ist demnach noch ganz wild, beim Gebrauch derselben zeigt sich begreiflicherweise eine gewisse Unbeholfenheit, und in den meisten Fällen ist man dann mit solchen Kindern bald fertig, man sagt, sie haben kein „gutes Gehör", verurtheilt sie demnach zum „Stillesitzen", während die andern des Gesanges sich erfreuen, oder man geht ganz darüber hinweg und lässt solche „Brummer von Fach" das ganze Jahr hindurch den Gesang verderben. Ich hätte letzteres für unmöglich gehalten, wenn ich nicht selbst in vielen Schulen dieses obligate Brummen zum Leidwesen der Ohren hätte vernehmen müssen, und wenn mir nicht der Landesschulinspektor einer Provinz, die ich nicht nennen mag, dieselbe Warnehmung mitgetheilt hätte.

Schon bei den ersten Vorübungen wird der Lehrer solche Kinder herausfinden, bei denen es einer speziellen Nachhilfe bedarf. Dieselbe soll er sich durchaus nicht verdrießen lassen; ein reiner Gesang der Klasse wird dann der schöne Lohn seiner Bemühungen sein. Der praktische Le[illegible] wird bald zur Ueberzeugung kommen, dass einige, [illegible]sten [illegible]chen „Brummer" mit recht gutem Gehör [illegible] Stimmen begabt sind, denen nur ein [illegible]nden, dass nur äußerst wenige gar nicht [illegible] Solche [illegible] mögen dann durch die [illegible]geführ[illegible]. Nur in dem Falle, [illegible] Gehörorgane konstatir[illegible] Gesange. Sollte bei [illegible]sind doch nicht bald

zum reinen Singen zu bringen sein, dann dispensiere man es auf unbestimmte Zeit vom gemeinschaftlichen Gesange, suche nach Thunlichkeit helfend einzugreifen, und der Segen gewissenhafter Bemühungen wird nicht ausbleiben.

Ich hatte bisher etwa 3—5 % Kinder in meiner Klasse, bei denen es im Singen längere Zeit nicht recht gehen wollte, ungeachtet die Gehör- und Stimmorgane ganz in Ordnung waren. Indem ich nun solche Kinder zeitweilig vom gemeinschaftlichen Gesange dispensierte (natürlich nicht als Strafe, sondern in liebevoller freundlicher Weise — die Kleinen können ja nichts dafür!), sie aber doch immer wieder versuchsweise daran theilnehmen ließ, gaben sich dieselben alle erdenkliche Mühe, es so weit zu bringen, dass sie endlich auch „immer mitsingen" könnten. Manche Eltern theilten mir mit, wie sie zu Hause immer und immer wieder geplagt wurden, ja mit den Kleinen zu singen, was früher nicht der Fall gewesen. Und welche Freude, wenn im Verlaufe des Jahres der eine nach dem andern die Worte des Lehrers vernahm: Jetzt darfst du auch immer mitsingen! Es vergeht kaum die Hälfte des Schuljahres, bis dieß bei allen der Fall ist, die überhaupt singfähig sind.

Die Vorübungen zum Singen können auf mancherlei Weise erfolgen. Ich empfehle dazu folgenden Gang: 1) Richtiges Aussprechen der fünf Reinlaute, dann der andern Selbstlaute (man sieht hier abermals wie ein Gegenstand in den andern greift, einer den andern vorbereitet, unterstützt und ergänzt — ohne jede Künstelei). 2) Vorsingen oder Vorspielen einzelner Töne auf der Violine — am besten ist es, wenn der Lehrer beides kann. Man beginne etwa mit dem $\bar{g}$ und steige von da allmählich aufwärts bis zum $\bar{\bar{e}}$, abwärts bis zum $\bar{d}$, so weit erstreckt sich nämlich der Tonumfang der kindlichen Stimme. Die Töne werden zuerst mit dem Gehöre erfasst, nach Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, Länge und Kürze unterschieden, — dann wird das Nachsingen versucht: alle Kinder versuchen einen und denselben Ton mit dem Laute a, dann mit u, dann mit e u. s. w. zu singen. Es empfiehlt sich sehr, auch die Skala mit allen Selbstlauten zu üben; z. B.:

1	2	3	4	5	6	7	8*)	
a	a	a	a	a	a	a	a	
u	u	u	u	u	u	u	u	(auch rückwärts
o	o	o	o	o	o	o	o	zu üben).
au	au	au	au	au	au	au	au	

*) Die Ziffern bedeuten die Tonstufen der Skala.

Ferner ist es sehr stimmbildend, wenn die einzelnen Töne sowol, wie auch die Skala stark und schwach geübt werden. Ich muß hier noch bemerken, dass man sich ja hüte, durch zu starkes Singen das kindliche Organ zu schädigen. Ueberhaupt kann man sich nichts Hässlicheres denken, als einen Kindergesang, der in wildes Geschrei ausartet.

Nach diesen wenigen Vorübungen schon schreite der Lehrer zur Anwendung derselben. Die Kinder haben im Anschauungsunterrichte bereits manches Sprüchlein gelernt. „Ein solches Sprüchlein wollen wir nun singen!" Welche Freude für die Kleinen, welcher Jubel in der ganzen Klasse! Und das Schönste bei diesem Verfahren? Die Schüler werden rein singen, auch der erste Gesang schon wird recht gut gelingen, und ferner singen die Kinder einen ihnen schon bekannten Text; das ist ungleich mehr wert für die Hebung der Gesangsfreudigkeit, als wenn es heißt: Wir wollen nun singen, — und anstatt zu singen holt der Lehrer erst nach dem Texte aus, um diesen zu üben. Nach meiner Meinung sollten die Liedertexte gelernt werden, ohne dass die Kinder schon im vorhinein wissen, dieser oder jener werde auch gesungen. Es bereitet den Kleinen eine äußerst wohlthuende Ueberraschung, wenn sie bei passender Gelegenheit auf einmal vernehmen: „das wollen wir nun singen!"

Aus diesem Grunde sei auch hier von der Behandlung des Textes ganz abgesehen; diese ist an anderer Stelle dieses Buches zu finden. Es sei bezüglich des Textes bei dem Gesange nur noch erwähnt, dass der Lehrer von allem Anfange an auf richtige und deutliche Aussprache desselben zu sehen habe.

Was die Melodie betrifft, so ist es gut, dieselbe zuerst gänzlich vorzutragen (auf der Violine oder mit der eigenen Stimme des Lehrers). Die Kleinen lernen so das Ganze leichter erfassen. Die Einübung jedoch erfolge absatzweise.

Nebenbei sei noch bemerkt, dass die Kinder niemals sitzend, sondern immer stehend singen sollen, und dass der Lehrer schon bei den ersten Uebungen nach Thunlichkeit auf eine gute Körper- und Mundstellung zu achten habe.

Was den Stufengang der Melodien betrifft, so wäre es pedantisch, wollte man hier strenge schulmäßig von Secunden- zu Terzenschritten 2c. fortschreiten. Die Melodien seien nur überhaupt leicht fasslich für die Kleinen, dann werden sie auch ohne jede Schwierigkeit gesungen. Die Reihenfolge der Lieder muß sich zunächst nach dem Texte richten und nach dem Verhältnisse des-

selben zum gesammten Schulleben. Man wird z. B. im Winter nicht ein Sommerlied singen lassen, wenn das zufällig eine etwas leichtere Melodie hat. Aller Gesang muß so recht eigentlich ein unmittelbares Ergebnis des Schul- und Kinderlebens sein, und davon ist sowol die Auswahl als auch die Reihenfolge der Gesänge bedingt.

In neuerer und neuester Zeit überschwemmt uns eine Flut von allerlei Gesänglein für kleine Kinder, und könnten wir den Wert derselben nach der Zahl beurtheilen, wahrlich, wir hätten alle Ursache, uns zu beglückwünschen. Aber was für Erzeugnisse sind es, die uns da vielfach unter die Augen kommen! Machwerke, die nicht das Papier wert sind, worauf sie stehen, und die Druckerschwärze, noch weniger die kostbare Zeit, die man in der Schule damit vergeudet. Nur selten kann man ein oder das andere dieser Erzeugnisse mit gutem Gewissen empfehlen. Gibt es nicht so viele treffliche Texte der besten Jugendschriftsteller, die man irgend einer guten Volksmelodie unterlegen kann? Aber nein, da müßen die trivialen Schullieder herhalten, welche eitle Lehrer nach Dutzenden „fabrizieren"; ein Komponieren kann man das wol nicht gut nennen. „Glücklicherweise," sagt Kehr, „widerstrebt die reine Kindesnatur mit aller Macht und Gewalt der Unnatur jener nichtsnutzigen Schullieder, so dass alle Lehrerarbeit Verschwendung ist. Frage doch nach, ob die Kinder jene von unberufenen Dichtern und Komponisten eigens für die liebe Jugend gemachten Lieder, bei welchen das Kindische mit dem Kindlichen auf eine so traurige Weise verwechselt ist, gern singen. Frage doch nach, ob die Kinder jene Lieder, die in manchen Liederbüchern, Liederblüten, Liederklängen, Liederquellen, Liederhallen, Liederschätzen, Liederkränzen, Liedergärten ꝛc. von den Buchhändlern um ein Billiges dargeboten werden, auch außer der Schule singen!" u. s. w. Und der wackere Vertreter des Volksliedes, Hentschel, hat ganz recht, wenn er sagt: „Ich beharre bei dem Satze, dass von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden müße."

Es erübrigen uns nun noch einige allgemeine Bemerkungen.

Dass der Gesangunterricht in der Elementarklasse nur nach dem Gehöre ertheilt werden soll, also nicht nach Noten, ist eine ganz selbstverständliche Sache, ebenso, dass nur einstimmig gesungen werde, was jedoch eine Begleitung von Seite des Lehrers nicht ausschließt. — Außer dem, dass man stets darauf sehe, dass die Kinder immer tonrein singen, gewöhne man sie auch von allem Anfang an

an ein präcises Festhalten im Takte. Nimmt man es damit nicht genau, so wird das Verzerren der Gesänge zu einer Gewohnheit, die sich später nur sehr schwer beseitigen läßt. Manchmal ist es von Nutzen, auch einzelne Kinder singen zu lassen. Man kommt dabei am besten auf gewisse sich einschleichende Fehler in der Aussprache des Textes u. s. w., welche im Chorgesange gar nicht oder nur schwer zu bemerken sind. Ferner empfiehlt es sich, mitunter auch abtheilungsweise singen zu lassen. Während die einen ruhen, singen die andern; öfters lasse man die besonders Stimmbegabten sich hören, damit die andern dadurch zur Nacheiferung ermuntert werden.

Alle gelernten Gesänge müßen so eingeübt werden, dass sie nach Text und Melodie fest im Gedächtnisse haften bleiben.

Die Schüler werden dann gewiss auch außer der Schule gerne ein oder das andere Liedlein versuchen und so sich wie den Eltern manche Herzensfreude bereiten. Meine Kleinen stimmen jeden Gesang, der einmal geübt ist, von selbst an; ich freue mich recht herzlich, wenn sie vor der Schule oder während einer mechanischen Beschäftigung in der Unterrichtszeit oder in den Ruhepausen ohne jedes Zeichen von meiner Seite einen ihnen lieben Gesang anstimmen. Ich mache so die Erfahrung, welche Liedchen den Kleinen mehr oder weniger zusagen — manche singen sie immer und immer wieder — und auf diese Weise lernte ich überhaupt die eigentlichen Lieblingslieder der Kinder kennen, welche nun selbstverständlich niemals am Repertoire fehlen, wenn ich in der Elementarklasse wirke. Ich machte dabei auch die Erfahrung, dass die Kleinen nicht nur zu heiteren, sondern auch zu ernsten Gesängen sich hingezogen fühlen. Daraus folgt, dass auch kleine religiöse Lieder in der Elementarklasse ganz am Platze sind. Nur mit dem Choral warte man eine spätere Schulzeit ab. Die Tiefe des Textes solch erhabener Gesänge so wie der feierliche Ernst eines guten Chorals überragen die kindliche Sphäre. Auch wohnen ja unsere Kleinen noch nicht gemeinschaftlich den religiösen Uebungen bei und können deshalb von dem Chorale noch keinen praktischen Gebrauch machen. —

In neuerer Zeit sucht man auch diverse Spielliedchen aus dem Kindergarten in die Elementarklasse zu ziehen. Wenn wir dieselben auch nicht unbedingt verwerfen, so müßen wir doch für die größte Beschränkung derselben uns aussprechen. Abgesehen von dem Umstande, dass schon im Kindergarten bei dem Spiele der Kleinen in der Regel viel zu viel gesungen und so das Spiel ver-

künstelt wird, artet durch die „Spiellieder" auch in der Elementarklasse der Gesang nur zu leicht in eine kindische — nicht kindliche — Tändelei aus, wovor nicht genug gewarnt werden kann. Eins oder das andere solcher Lieder erfreut manchmal die Kleinen momentan, kein einziges aber auf die Dauer. Meine Elementarschüler wenigstens haben, so oft ich sie aus eigener Initiative vor der Schule oder in der Zwischenpause einen Gesang anstimmen hörte, auch nicht ein einziges Mal solches „Zeug" gesungen. Ich lehre deshalb auch keine mehr. —

Wenn es seine Stimme nur halbwegs zuläßt, dann soll der Lehrer ja nicht unterlassen, jedes Liedchen wenigstens einmal, und zwar vor Einübung desselben, vorzusingen. Das Vorspielen auf der Violine hat vor dem Vorsingen des Lehrers manches voraus; es ist wahr, die Männerstimme hat im Vergleiche zur Kinderstimme etwas Rauhes, während der Violinton der Kinderstimme sich mehr anschmiegt; dagegen aber lernen die Kinder durch das Vorsingen die innige Verschmelzung von Text und Melodie besser kennen und werden einen Gesang erfahrungsgemäß viel eher erlernen, wenn sie ihn vorsingen hören, als wenn man ihnen die Melodie bloß vorspielt.

So lasset denn die lieblichen Stimmen eurer jugendlichen Sängerschar recht oft erschallen. „Das ist Freude, das ist Leben," diese Worte Uhland's könnet ihr in der Elementarklasse durch nichts so zur vollen Geltung bringen, als durch den lebendigen Gesang. Man unterschätze ja nicht die hohe Bedeutung des Gesanges bei der Bildung der Kleinen. „Eine Schule ohne Gesang," sagt Kehr, „gleichet einer Braut ohne Kranz." Und ich füge diesem Bilde die Bemerkung bei: Wer die Pflege des Gesanges vernachlässigt, begeht einen Raub an der Jugend.

„Nur im Blütenmond erheben
Nachtigallen ihren Sang."

Uhland.

XI. Kapitel.

Das Zeichnen.

„Uebt Euch im Zeichnen".
Herder (an seine Kinder).

Der Zeichenunterricht steht gegenwärtig fast überall auf dem Lektionsplane der Volksschule. Aber erst in der allerneuesten Zeit fieng man an, diesen Unterrichtsgegenstand gehörig zu würdigen, nachdem er früher in so auffallender Weise vernachlässigt worden war, wie kein zweiter Gegenstand des Schulunterrichts.

Man muß sich nur verwundern, wie gerade das Zeichnen so lange Zeit hindurch ganz vernachlässigt werden konnte; denn abgesehen von seinem praktischen Werte fürs Leben, übt dasselbe das Auge und die Hand, bildet den Geschmack, erweckt und nährt den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit, regt die Fantasie auf sehr wohlthätige Weise an, belebt und fördert andere Unterrichtsgegenstände, und ist endlich ein vorzügliches Beschäftigungsmittel der Jugend in freien Stunden.

Soll aber der Zeichenunterricht dieß alles erzielen, so muß vor allem von Seite der Lehrer ein größeres Gewicht auf diesen Gegenstand gelegt werden, als es bisher meist noch der Fall ist; die Lehrer müßen endlich auch einmal mit der Zeichenmethode ins Reine kommen, besonders mit der Elementarmethode des Zeichnens. Mit dieser ist es trotz aller Reformbestrebungen und Leistungen der Gebrüder Dupuis, eines Weishaupt, Herdtle u. a. noch immer nicht am besten bestellt. Noch ärger sieht es mit den Lehrplänen für das Zeichnen aus. „Es herrscht dießbezüglich noch eine große Unsicherheit im allgemeinen und unter den Fachmännern selbst noch eine bedeutende Meinungsverschiedenheit; dieß zeigt sich immer da, wo man daran geht, den Zeichenunterricht praktisch zu organisieren". Dittes.

Noch im Jahre 1870 klagt Lüben im pädagogischen Jahresbericht: „Der Zeichenunterricht kann immer noch keine rechte Stätte in der Volksschule finden. Manche Lehrer klagen mit Recht darüber. Andere — und das ist leider die Mehrzahl — weisen ihn mit der Bemerkung kurz ab, dass die Volksschule für diesen Gegenstand keine Zeit habe; sie könne kaum in den sogenannten Hauptgegenständen das Nötige leisten. Diese Lehrer erblicken im Zeichnen nichts weiter, als eine ästhetische Spielerei; der erziehende Einfluss des Zeichenunterrichts ist ihnen unbekannt, da sie ihn nicht an sich selbst erfahren haben. Wird die Einführung des Zeichenunterrichts von solchen Urtheilen abhängig gemacht, so wird derselbe den Volksschulen noch lange vorenthalten werden.“ Am treffendsten charakterisiert Lauckhard die Situation des Zeichenunterrichts in der Volksschule:*) Zeichnen! heißt jetzt das Stichwort, wenn es sich darum handelt, einen neuen Lehrplan für Schulen zu machen, welche hinter den Anforderungen der Gegenwart nicht zurückbleiben wollen, — Zeichnen ist das Zauberwort, welches manche Schüler und Schülerinnen mit Entzücken vernehmen, weil sie glauben, in ihrer Schule auch jetzt, und zwar binnen kurzer Zeit, solch' schöne Bilder machen zu lernen, wie sie deren in illustrierten Zeitschriften, Büchern und Kupferwerken genug bewundert haben. Die Täuschungen bleiben hier so wenig aus, wie dort, weil man die nötige Einsicht in die natürliche rationelle Zeichenmethode und ihren Lehrgang sich zu verschaffen versäumt, oder weil man zu wenig Geduld und Beharrlichkeit besitzt, den einmal eingeschlagenen Weg bis ans Ende zu gehen. Die Lehrer glauben vielfach, sie dürften der Liebhaberei der Schüler und Eltern für nette Bildchen, als Probe der schnell erlangten Geschicklichkeit, oder auch zu kleinen Geschenken an Geburtstagen oder zum heiligen Christ — ohne großen Schaden nachgeben, und verfallen dadurch unvermerkt in den alten Schlendrian des Copierens unverstandener Vorlagen, die nur mit vorherrschender Nachhilfe des Lehrers mühsam zu Stande kommen oder „fertig“ gemacht werden. Dadurch lernen die Schüler natürlich nur mit fremder Hilfe unsicher und unvollkommen copieren, aber nicht selbständig zeichnen. Auf der andern Seite beharren manche Lehrer wiederum zu starr auf der strengen Methode, ohne ihren Schülern den Weg zum Ziel zu erleichtern und für den Unterrichtsgegenstand, der an sich so verlockend ist, das nötige Interesse, die Lust und den Eifer zu erhalten. Auf diesem Wege kehren denn die meisten um, weil sie die Geduld ver-

*) Dessen „pädagog. Studien“. Neu-Ruppin 1871. pag. 142.

lieren oder ohne Not eine Sache verlassen, die sie nach längerer Zeit mit großem Erfolg betreiben würden."

Wenn wir nun versuchen, einen kleinen Beitrag zur Verbesserung des Zeichenunterrichts zu liefern, so können wir uns dem Zweck dieses Buches gemäß nur an das halten, was die Elementarklasse auch für diesen wichtigen Gegenstand als Grundlage bieten kann und soll.

Leider gibt es viele Schulmänner, die da meinen, ein eigentlicher Zeichenunterricht gehöre nicht in die Elementarklasse. Unter diesen steht Kehr obenan. Freilich, wenn dieser hervorragende Schulmann zunächst ein „Malen" derjenigen Gegenstände und Bilder im Auge hat, welche die verhängnisvollen „Normalwörter" der Fibeln nach Dr. Vogel darbieten, so muß man ihm nur beipflichten, wenn er sich folgendermaßen äußert: „Unsere angestellten Versuche haben uns zu der Ueberzeugung geführt, dass das Nachzeichnen des angeschauten Gegenstandes für kleine Kinder zu schwierig ist. Die Kinder bringen die schrecklichsten Karrikaturen zu Wege und verderben sich den Geschmack für das Richtige und Schöne. Dazu kömmt, dass die beabsichtigte Uebung im Zeichnen eine verfrühte Sache ist, weil die Kinder zu einem guten Zeichnen — und ein schlechtes wird man doch nicht zu erzielen beabsichtigen — bereits ein geübtes Auge mitbringen müßen .... Wenn heute ein Haus, das andere Mal ein Pferd, das dritte Mal eine Blume 2c. an die Reihe kommt, wie will man solche Sprünge vor dem Forum einer gesunden Methodik rechtfertigen?"

Möge immerhin A. Böhme dem entgegnen, „dass es nicht auf völlige Genauigkeit und Schönheit ankommt, — nur die bei jedem Kinde sich offenbarende Neigung zum Malen soll dem Hauptzweck dienstbar gemacht werden; das Interesse an dem Bilde, sowol dem eigenen als dem im Buche, veranlaßt, wieder und wieder das Wort anzuschauen, und je öfter dieß geschieht, desto besser muß sich ja auch seine Physiognomie einprägen. Man lasse beim Nachmalen dem Kinde vollkommene Freiheit; des Kindes Fantasie erkennt auch in dem unvollkommensten (eigenen) Bilde das Urbild wieder!" — Mög ferner Kl auwell zur Erhärtung seiner Ansicht für das Bildermalen das Sprichwort ins Feld führen, „was man gern thut, fällt einem nicht schwer", — „dass der Lehrer mit der Aufforderung ein Bild aus dem Buche nachzumalen, nur einen Lieblingswunsch der Kinder erfüllt; — möge er endlich auch die Beschäftigung des Nachmalens den Kleinen dadurch erleichtern, „dass er vorher mit seinem Zeigestocke noch einmal die Umrisse des Bildes an der Wandtafel in der Weise überfährt, wie

dieselben am bequemsten zu zeichnen sind, und auf die geraden und gebogenen, senk- und wagerechten Linien, sowie auf Haupt- und Nebentheile des Ganzen aufmerksam machen" —: auch er kommt zuletzt zu dem Schlusse, der Lehrer möge bedenken, dass selbst die unvollkommenste Copie den Zweck dieser Uebung erfüllt, die Kinder zum öfteren Anschauen des Bildes zu veranlassen und ihr Interesse an demselben zu steigern. — Alle diese Ansichten erhärten nur den Ausspruch Kehr's, und die vorgenannten Männer müßen endlich eingestehen, dass das Nachmalen des Bildes „keine eigentliche Zeichenübung" im Sinne Dr. Vogel's sei!*)

Nun aber stellen wir unsere Frage: Soll deshalb, weil das sechsjährige Kind nicht gleich Bilder malen kann, in der Elementarklasse gar kein Zeichenunterricht stattfinden?

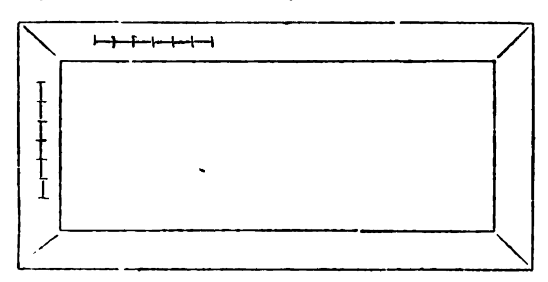
Wollte man das Zeichnen so lange verschieben, bis die Anfänger gleich ganze Figuren in gehöriger Weise darstellen können, so müßte man das Zeichnen überhaupt aus dem Lektionsplane der Volksschule streichen. Gibt es aber eine Methode, welche mit ihren Ansprüchen die Kraft der Kleinen nicht übersteigt, dieselbe vielmehr übt und stärkt, und sind die sechsjährigen Schüler überhaupt fähig zu zeichnen, dann ist nicht einzusehen, warum man, wie z. B. Kehr es will, erst im 3. Schuljahre einen planmäßigen Zeichenunterricht beginnen soll, zumal ja die Kleinen „von Herzen gern" zeichnen. Wir sagen darum: auch die Elementarklasse trage diesem wichtigen Bildungsmittel nach Thunlichkeit Rechnung. —

Das Zeichnen wird sich hier keineswegs auf die Vorübungen zum Schreiben beschränken, sondern nach diesen Vorübungen neben dem Schreiben selbständig hergehen.

Wenn wir darauf eingehen, wie das Zeichnen in der Elementarklasse zu betreiben ist, so stellen wir als den ersten Satz auf: das Zeichnen sei Freihandzeichnen. Wenn Dietlein empfiehlt, die ersten Uebungen mit dem Lineal zu machen; wenn ferner in vielen Schulen nach der sogenannten „stigmographischen Methode" gezeichnet wird, indem man den Schülern jeden Punkt vertüpfelt, von wo aus und wohin eine Linie gezogen werden soll, so geht ein Hauptzweck des Zeichnens verloren: Bildung des Auges und der Hand. — Ich empfehle für den ersten Zeichenunterricht eine

*) Was also denn? — Der Verf.

möglichst große Schiefertafel — bei allen Schülern von gleicher Größe — welche auf einer Seite ganz leer sein soll. Am Rahmen lasse man ein Einheitsmaß in der Länge von 6—8 Centimetern ersichtlich machen, und zwar auf folgende Weise:



An diesem Maße hat sich das Auge zu üben. Die Kinder ziehen Linien von der gegebenen Länge, Linien von 2, 3, 4, 5 und mehr Centimetern, dann von doppelter Länge des Einheitsmaßes u. s. w. Es ist überraschend, wie sehr schon im ersten Schuljahre das Auge bei solchem Verfahren sich übt, während nach der „stigmographischen" Methode das Auge mehr verbildet als gebildet wird. Schon im 6. oder 7. Monate des ersten Schuljahres zeichnen die Kinder mit bewunderswerter Sicherheit nach gegebenen Längenverhältnissen; z. B. Senkrechte Linie, 4 Centimeter! Halbieren derselben! Rechts oder links vom Mittelpunkte eine wagrechte, 2 Centimeter! Daran eine senkrechte nach unten bis zur Tiefe der ersten Linie! u. s. w.

Zur Bildung der Hand ist es von großem Vortheile, recht viele Uebungen mit geraden Strichen über die ganze Länge der Tafel nach verschiedenen Seiten zu machen zu lassen. Mit dieser Uebung wechselt das Zeichnen einfacher Figuren ab.

Indem wir des Weiteren auf den praktischen Theil dieses Werkes verweisen, lassen wir hier noch die planmäßige Ordnung der einzelnen Uebungen folgen:

Uebung in der Haltung des Körpers, des Griffels und der Tafel. — Orientierung im Raume. — Darstellung von Punkten in verschiedener Lage und Entfernung zu einander. — Verbindung der Punkte durch gerade Linien. Die Richtung der Linien wird an Gegenständen des Schulzimmers angeschaut. Wo finden wir noch lothrechte, wo wagrechte, wo schräge

Linien? — **Winkel, Dreiecke, Vierecke.** Dieselben werden an verschiedenen Gegenständen angeschaut, sodann mit Stäbchen gelegt und darauf gezeichnet*). Gegen Schluss des Schuljahres kann solches Abzeichnen sogar nach dem verjüngten Maßstabe erfolgen. Wer etwa über diesen „verjüngten Maßstab“ stutzig werden und darin eine ungeheuerliche Zumuthung an die Kleinen erblicken sollte, dem begegnen wir gleich im Vorhinein mit der Art und Weise unseres Verfahrens. Der Lehrer hat z. B. einen Stab in der Hand von 50 Centimeter Länge. Wir wollen diesen Stab zeichnen. Können wir ihn auf der Tafel *so lang* zeichnen, wie er wirklich ist? Nein, die Tafel ist nicht so lang. Gut, dann zeichnen wir ihn nur 5 Centimeter lang. — Dann wird ein zweiter Stab vorgezeigt von der Länge eines Meters. Werden wir, wenn wir *diesen* Stab zeichnen, auch nur eine Linie von 5 Centimeter Länge zeichnen? Wenn der Stab doppelt so lang ist wie der erste, so müßen wir ihn auch doppelt so lang zeichnen als den ersten, nämlich 10 Centimeter u. s. w Darauf wird ein Viereck vorgezeigt. Die eine Seite ist z. B. 1 Meter lang, die Breite dagegen beträgt nur die Hälfte davon. Wenn wir nun die Längenseite (beispielsweise) 8 Centimeter lang zeichnen, wie *breit* werden wir das Viereck auf der Schiefertafel zeichnen? u. s. w. — Mit Drei- und Vierecken werden *leichte Zierformen* gebildet. Der Lehrer zeichnet an der Schultafel vor, die Schüler zeichnen nach gegebenem Maße nach; z. B. jede Seite des gezeichneten Viereckes an der Schultafel beträgt $1^1/_2$ Meter; ihr werdet auf euren Tafeln jede Seite 8 oder x Centimeter lang zeichnen u. s. w. — Zeichnen von Gegenständen in der *Frontansicht*; z. B. ein Tisch, ein Kasten, ein Ofen, ein Haus, ein Turm, ein oder das andere Werkzeug ꝛc. — Zuletzt kann man auch einige Uebungen mit *krummen Linien* versuchen; warum auch nicht? Müßen doch die Schüler beim Schreiben auch gewisse krumme Linien üben! Doch möchten wir rathen, sich auf das *Oval* und den *Kreis* zu beschränken. — Sollen die geraden Linien *möglichst lang* gezogen werden, so empfiehlt es sich, die gebogenen Züge nur in *mäßiger Größe* üben zu lassen. Darauf folgen endlich noch einzelne Figuren, in denen neben geraden Linien — die immer Hauptsache bleiben müßen — auch wenige krumme Züge vorkommen. —

Dass alle zu zeichnenden Figuren möglichst einfach sein sollen,

*) Ueberhaupt leistet das Stäbchenlegen bei den ersten Zeichenübungen vorzügliche Dienste.

auf dass man an die Kleinen nicht überspannte Forderungen stelle, versteht sich von selbst. Jeder Lehrer muß an seinen Schülern ersehen, welchen Anforderungen dieselben zu entsprechen vermögen. Lieber weniger machen, aber ordentlich!

Was die für den Zeichenunterricht zu verwendende Zeit betrifft, so könnte die Elementarklasse wöchentlich etwa 2—3 Halbstunden dem Zeichnen widmen. Uebrigens wird es von Umständen abhängen, ob nicht Notwendigeres eine Beschränkung dieser Zeit erheischt, oder ob der unter günstigen Verhältnissen wirkende Elementarlehrer nicht auch mehr Zeit dafür verwenden kann. In jedem Falle aber kann sich der Lehrer versichert halten: Die dem Zeichnen gewidmete Zeit ist gewiss keine verlorene. Und wenn auch die Mühe, die dieser Unterricht erheischt, soll er in unserem Sinne betrieben werden, für den Lehrer durchaus nicht zu unterschätzen ist, so wird sie doch reichlich aufgewogen durch die Freude an dem dadurch gewonnenen Resultate.

XII. Kapitel.

Die Formenarbeiten.

„Das Kind soll Kind, und kein Handwerkslehrling sein. — Alles zu seiner Zeit, an seinem Orte."

A. W. Grube.

Es ist eine jedem Beobachter der Kinderwelt wohlbekannte Thatsache, dass in dem Kinde der Thätigkeitstrieb, die Lust an den Beschäftigungen mit der materiellen Außenwelt, und zwar einer umgestaltenden, nicht bloß einer anschauenden, Vorstellungen auf nehmenden, vorherrschend sei. Dieser Trieb verräth sich unter anderem in der wol an allen geistig regsamen Kindern warzunehmenden Neigung, das ihnen gebotene Spielzeug nicht in dem Zustande zu lassen, worin es ist, sondern es zu etwas Anderem zu machen, z. B. die sauber angeputzte Puppe anzukleiden und nach eigenem Geschmack wieder anzuziehen oder auch sie ganz zur Seite zu werfen und statt ihrer ein Stück Holz oder dergleichen zum Range der Puppe zu erheben. Selbst der vielverrufene, von Manchen für einen bösen Grundzug des menschlichen Charakters, für ein Stück Erbsünde gehaltene Zerstörungstrieb der Kinder ist meist nur ein aus Mangel richtiger Leitung sich verirrender Umgestaltungstrieb *).

Schon das vier-, fünfjährige Kind ist der Mutter gern und oft mit überraschender Geschicklichkeit zu kleinen Dienstleistungen im Hause, in der Wirtschaft zur Hand, richtet kurze Aufträge an die Dienstboten pünktlich aus, trägt dem Vater verschiedene Bedürfnisse zu, führt das kleine Brüderlein im Wägelchen herum und unterhält es, — während

*) R. Friedrich, „Die Erziehung zur Arbeit". Leipzig 1852.

das schon größere Geschwister dem Vater mit sichtlicher Lust im Garten arbeiten, jäten, begießen, Blumen an Stöcke binden, Obst und Früchte einsammeln hilft, oder steht der Mutter bei bei den täglichen Verrichtungen in der Küche, oder es versucht sich in verschiedenen „Handgriffen", die es dem in der Werkstatt arbeitenden Vater oder dessen Gesellen abgelauscht.

Kommt man nun diesem natürlichen Bedürfnisse der Kleinen nicht oder nur mangelhaft entgegen, so wird das Kind unwirsch, verdrießlich, launenhaft, und weil es nicht weiß, was es mit dem Ueberschusse seiner Kraft anfangen soll, so verfällt es aus reiner Langeweile — wenn es nicht in ein ebenso widernatürliches träumerisches Wesen hineingeräth — auf allerhand Beschäftigungen, die nichts weniger als bildend sind; es zerstört und zertrümmert ohne Zweck und Ziel, was ihm unter die Hände kommt und lernt Gefallen daran finden, alles in Unordnung zu bringen. Verweist man aber das Kind, um es daheim los zu sein, auf die Straße, so wird es hier — namentlich in Städten — zu nicht wenigen losen Streichen verleitet, und es eignet sich jene Unstätigkeit und Flatterhaftigkeit an, die bei keinem Gegenstande lange zu verweilen vermag und beständig nach anderer Unterhaltung sucht, die immer die Gedanken in die Weite lenkt und träge für jede ernste Arbeit macht, eine Trägheit, zu der auch eine verkehrte Beschäftigung führt, welche auf den kindlichen Geisteszustand keine Rücksicht nimmt, und darum das Kind übellaunig und mismuthig stimmt und den ursprünglichen Thätigkeitstrieb absterben macht*).

Diesem Thätigkeitstriebe ward nun nicht immer die gehörige Beachtung geschenkt, besonders, seit die häusliche Erziehung mehr und mehr in Verfall gerieth, die Eltern sich weniger und weniger um ihre Kleinen kümmerten; — seit die schöne Sitte des Mittelalters, dass der Sohn meist vom Vater selbst dessen Handwerk oder Kunst erlernte, und die Jungfrau, selbst auf den vornehmen Burgen der Ritter, bei der Mutter am häuslichen Herde in der Besorgung des Hauses unterwiesen wurde, zu fügen „zum Guten den Glanz und den Schimmer", „außer Mode" kam, oder wie noch heute der junge Hinterwäldler in Amerika von seinem Vater lernt den Urwald klären und den Boden bebauen; — wo die Eltern (man muß die Wahrheit sagen) noch nicht so unvernünftig waren, und die Mythologie der alten

---

*) Karl Richter in der „Erziehung der Gegenwart. 1874". No. 5. (Preisaufsatz).

Völker, Logik und französische Sprache nicht höher schätzten als eine entsprechende Anleitung ihrer aufblühenden Töchter zur Besorgung eines guten Hauswesens.

Mit richtigem Takte suchten darum zu Ende des vorigen Jahrhunderts die Pädagogen Francke, Salzmann u. a. in ihren Erziehungshäusern die Zöglinge nach Thunlichkeit in mancherlei Handarbeiten zu üben. Francke z. B. betrieb in seinem Pädagogium das Drechseln, Glasschleifen u. dgl. — Salzmann ließ seine Zöglinge neben Gartenarbeiten auch Papparbeiten, Tischlerarbeiten, Drechseln, Korbflechten u. s. w. betreiben. In jeder Stube seiner Anstalt befand sich eine Werkstatt mit Hobelbank, Meißel, Bohrer, Hammer, Feile, Schnitzmesser u. dgl. Die Zöglinge mußten sich ihr Taschengeld selbst verdienen, und mancher derselben erwarb sich, wie Salzmann selbst erzählt, ohne Geiz oder schmutzige Weise, jährlich 30—40 Thaler.

Pestalozzi befasste sich mit der Idee, die Schule zu einer „Anleitung zum Feldbau, zur Industrie und häuslichen Wirtschaft zu machen". Er errichtete auch zu Neuhof (im Canton Aargau) eine Armenschule in diesem Sinne, mit der er jedoch nicht glücklich war, theils wegen der Rohheit der Kinder oder der Unvernunft der Eltern, die nicht genug materielle Vortheile aus dem Unternehmen ziehen konnten, theils aber auch, weil Pestalozzi, obgleich er der Hauptsache nach die Idee richtig erfasst hatte, doch aber nicht die Fertigkeit des Details in Feldbau, Fabrik und Handlung besaß.

Glücklicher als Pestalozzi war sein Zeitgenosse Fellenberg, weil dieser nicht nur mit hinreichenden Geldmitteln versehen, sondern bereits vor Beginn seines Erziehungsgeschäftes ein durch und durch gebildeter praktischer Landwirt und Geschäftsmann war*). Fellenberg richtete sein Augenmerk zuerst auf die beiden Extreme der Gesellschaft, die niederen Volksklassen und die sogenannten höheren Stände. Beide schienen ihm einer verbesserten Erziehung vorzugsweise bedürftig, jene wegen ihrer Versunkenheit in physisches Elend, geistige und sittliche Rohheit, diese wegen der nicht weniger gefährlichen Entfremdung von der Natur, Entwöhnung von der Arbeitsamkeit, Verweichlichung und Theilnahmlosigkeit gegen das Schicksal der niedern Klassen. Seine Erziehungsinstitute schlossen sich organisch an seine landwirtschaftliche Versuchs- und Musterwirtschaft an. Zunächst verband er mit dieser eine landwirtschaftliche Lehranstalt und eine höhere Erziehungsanstalt für die

---

*) Vergl. C. Friedrich, „Die Erziehung zur Arbeit", — und Scheibler, „Die Lebensfrage der europäischen Civilisation ꝛc." Jena 1839.

Söhne der begüterten Stände, bald darauf eine landwirtschaftliche Armenschule, endlich im Jahre 1830 auch eine Real- oder Mittelschule für Kinder des Mittelstandes, ferner eine Bildungsanstalt für Lehrer und ein Institut zur Erziehung armer Mädchen, sämmtlich zu Hofwyl.

In Oesterreich hatte schon zur Zeit Maria Theresia's der berühmte Kindermann es unternommen, die Industrie in größerem Maßstabe in die allgemeine Volksschule einzuführen. Er führte, um durch den Unterricht zugleich den Volkswohlstand zu heben, in der Pfarrschule zu Kaplitz (im südlichen Böhmen) das Spinnen, Nähen, Stricken, den Seiden-, Obst-, Gemüsebau und die Bienenzucht ein und ist so als der Schöpfer der Industrieschulen zu betrachten*).

Später betonte besonders Fichte das Princip der Arbeit bei der Jugendbildung in seinen „Reden an die deutsche Nation"; ebenso suchte Friedr. Fröbel in seinem Werke „Die Menschenerziehung" (Keilhau 1826) dem Darstellungstriebe der Kinder vom ersten Kindesalter bis zur reiferen Jugend durch seine „Gaben" (Würfel, Falt- und Flechtblatt u. s. w.) Rechnung zu tragen.

In der Gegenwart hat man, besonders in Oesterreich, fast mit allen Schulen einen Arbeitsunterricht für **Mädchen** in Verbindung gebracht, der Beschäftigung der **Knaben** mit einer Handarbeit bisher aber noch keine Rechnung getragen. Nur einzelne Stimmen ließen sich in dem Sinne vernehmen, dass die Schule auch eine entsprechende Handarbeit für die Knaben in ihren Bereich zu nehmen habe.

Die einen schlugen „Schulwerkstätten" vor oder „Schulgärten", wie besonders Er. Schwab in Wien, andere wollten die Fröbel'schen Beschäftigungen unter dem Titel „Formenarbeiten" in die Volksschule allgemein eingeführt wissen, unter andern auch die im Jahre 1874 im siebenten Bezirke zu Wien abgehaltene Lehrerkonferenz**). Am weitesten reichen wol die Vorschläge Karl Friedrich's vom Jahre 1852. Nach ihm kamen manche so weit, dass sie alles Heil darin zu finden vermeinten, wenn man alle Schulen in eigentliche Arbeitsschulen verwandelte und das Lernen nur so nebenher gelegenheitlich bei der Handarbeit gehen ließe. Friedrich bezeichnet die „Arbeitsschule" als den Punkt des Archimedes, von welchem aus unser ganzes Unterrichts- und Erziehungswesen aus seiner

*) Kindermann ward seiner großen Verdienste wegen in den Adelsstand mit dem Prädikate „von Schulenstein" erhoben; er starb als Bischof von Leitmeritz 1801.

**) Referent war damals Al. Fellner, welcher auch später ein eigenes Werkchen: „Die Formenarbeiten" veröffentlichte.

abstrakten Höhe außerhalb des Lebens herab und in dieses mitten hineingerückt werden könnte. Er zitiert unter anderem auch eine Aeußerung, aus Kirchmann's „Naturforderungen"; z. B.: „Beim Jäten im Garten findet sich die natürlichste Veranlassung, eine Bekanntschaft mit den Pflanzen zu machen, und unter den Gesängen der Vögel, beim Finden und Betrachten ihrer Nester ertheilt man den fruchtbarsten Unterricht in der Naturgeschichte der Vögel, — kurz, der Unterricht sei experimental, und die Apparate dabei so viel als nur immer möglich die Natur, das Leben. Die Zeiten, wann der Unterricht im Freien durch Jahreszeit und Wetter behindert ist, bleiben bestimmt für den Unterricht in solchen Gegenständen, die sich nicht unmittelbar an den Verkehr mit der Natur knüpfen, und für Fertigkeiten, die füglich nicht im Freien geübt werden können; aber auch dabei werde die Selbstthätigkeit des Kindes möglichst ununterbrochen in Anspruch genommen, wie beim Lesen, Schreiben mit geistiger Produktion, Rechnen, Kartenzeichnen, Tabellenanfertigen, Naturgegenstände vergleichen und bestimmen, Sammlungen ergänzen und ordnen, Experimente aller Art ausführen u. s. w. Der Schüler koche selbst, unter Anleitung des Lehrers, die Seife im Kleinen und lerne daraus die Bestandtheile derselben und ihre Bereitung kennen, sowie Natur und Eigenschaften dieser Theile; so wird Siegellack, Bleiweiß u. s. w. verfertigt, Gase aller Art, brennbare Gase entwickelt und eine Gasbeleuchtung im Kleinen ausgeführt u. s. w. u. s. w."!!! — Zur Erhärtung solcher eigenthümlicher Ansichten wird die leider unbestreitbare Thatsache aufgeführt, dass nicht selten bei dem gegenwärtigen Unterrichtssysteme die ärgste Täuschung bei der Beurtheilung der Schüler obwalte, so dass z. B. in der Schule manches Kind für geistesträge gilt, und doch später, in ein natürliches Element der Entwickelung versetzt, als regsam und tüchtig sich erweiset, während die sogenannten ausgezeichneten Schüler oft nach der Schulzeit träge, haltlose, unbrauchbare Menschen werden; — es wird behauptet, dass man solchen Täuschungen bei Anwendung des „praktischen", d. i. Arbeitsunterrichts, nur selten oder gar nicht werde ausgesetzt sein.

Wir müßen nun gestehen, dass solche Ansichten bei all ihrer Sonderbarkeit manches für sich haben; doch hat andererseits Grube, der in seinem Buche: „Die sittliche Bildung" (Leipzig 1855) doch auch das Handarbeiten ganz gehörig betont, ebenso sehr und noch mehr Recht, wenn er sagt: „Man schütte doch das Kind nicht mit dem Bade aus und wolle die Schule des Unterrichts und der geistigen Bildung ohne weiters in eine Arbeits- und Handwerkerschule verwandeln!"

Grube wendet sich mit diesen Worten nur gegen die Uebertreibung bei Anwendung des Arbeitsprincips bei der Jugendbildung, gegen das Verkehrte, das Lernen (Anschauen und Denken) geradezu in Handarbeit, die Schule in eine Industrieanstalt zu verwandeln. Seine Auseinandersetzungen über dieses Thema sind vielleicht die besten, die je darüber gemacht wurden. „Nicht bloß der Kunst", sagt er, „sondern auch der Wissenschaft sollte das Handwerk vorangehen, denn dieses gibt erst die rechte Anschauung an die Hand. Man sollte den Schülern so viel Zeit lassen, dass sie ihre Lineale und Winkelhaken, ihren physikalischen Apparat und ihre Spielzeuge sich selber anfertigten. Hat ja schon das kleine Mädchen die größte Freude an ihrer Puppe, wenn es ihre Kleider selber angefertigt hat... Welche solide Basis wäre nicht bloß für den Künstler, sondern auch für den Gelehrten und Staatsmann gewonnen, wenn er in der Jugend irgend ein Handwerk gelernt hätte! Die Kinder haben weit mehr Freude am Thun und Selbermachen, als am abstrakten Denken, aber unsere Pädagogik hat es ganz darauf angelegt, ihnen die Gelehrsamkeit schmackhaft, die Thätigkeit aber gleichgiltig, ja widerwärtig zu machen, so dass schon Pestalozzi schmerzlich ausrief: „Das schrecklichste Geschenk, das vielleicht ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten."

„Glücklicherweise fangen wir auch in dieser Beziehung an, uns zu besinnen und umzukehren. Ein guter Anfang, mit dem Anschauen und Denken das Thun und Ausüben zu verbinden, ist in den Kindergärten gemacht, wo Spiel und Lernen mit dem Leben des Kindes sich fröhlich durchdringen. Die „Jugendbildungswerkstätten" führen dann die zweckmäßig begonnene Bildung zweckmäßig fort. Fehlte es auch nicht an Uebertreibung, so ist doch ein guter Fingerzeig gegeben, den die häusliche Erziehung beachten muß, und der nicht nur den Armen, sondern auch den Wohlhabenden vor Augen führt, woran es in der häuslichen Erziehung bisher gefehlt hat und noch fehlt." —

Dr. Dittes knüpft im XII. Kapitel seiner „Methodik" an die Worte Fichte's, — der da fordert, „dass bei der Nationalerziehung Lernen und Arbeit vereinigt sei" — folgende Bemerkungen: „Die Gedanken Fichte's sind vortrefflich; aber man erinnere sich wol, dass er Erziehungsstätten im Auge hatte, welche die ganze Erziehung übernehmen, welche zugleich Familie, Schule und Werkstätte, ein eigener „Kinderstaat" sein sollten. Ueberdieß wollte Fichte, dass der Unterricht durchaus nicht durch die Arbeit beeinträchtigt würde. Zugeben wird jeder Pädagog und jeder verständige Mensch, dass die Erziehung zur

Arbeit eine sehr wichtige Sache sei. Ob es aber wohlgethan sei, diese Arbeit der Schule und insbesondere der Volksschule zuzuweisen, das ist eine andere Frage. Man hüte sich, sie mit Anforderungen förmlich zu erdrücken und ihr es dadurch unmöglich zu machen, was sie unzweifelhaft leisten kann und soll. Wer das Gewicht der Aufgaben, welche wir bisher erörtert haben, zu schätzen weiß, der wird nicht verlangen, dass unsere Volksschulen auch noch dafür einstehen müßten, dass die Kinder „ihr Brot verdienen lernen“. Soll denn den Eltern und Lehrherren gar nichts mehr zu thun übrig bleiben? Und muß denn schon in den Volksschulen das Trachten der Jugend auf Brot, Geld, Gewinn, Geschäft concentriert werden? — Es ist ohne Zweifel löblich, wenn Gemeinden und Vereine Arbeitsstätten für verwarloste oder wenigstens unbeschäftigte Kinder errichten, um sie vor Faulheit, Unfug, Bettelei und Dieberei zu schützen, und wenn die Eltern ihre Kinder neben dem Lernen auch zu praktischen Geschäften anhalten. Auch mag man immerhin versuchen, unbeschadet der allgemeinen Aufgabe der Volksschule, in einem „Schulgarten“, einer „Schulwerkstatt“ die Kinder zum Verständnis der Arbeit und zu einigen Handgriffen anzuleiten. Aber viel wird man hierbei kaum erreichen. Die Zeit ist knapp; die Kinder sind physisch noch schwach; ihre Anzahl ist groß und bei der Arbeit von einem Lehrer schwer zu überwachen; Werkzeuge können ihnen leicht gefährlich werden; ein für alle praktisch nützlicher Arbeitsunterricht dürfte sich schwer feststellen lassen; den Volksschullehrern kann man nicht zumuthen, dass sie allerlei Arbeit zu lehren verstehen; die äußeren Erforderniſſe für einen Arbeitsunterricht im großen Stile werden schwerlich zu beschaffen sein.

„Immerhin möge man weiter nachdenken und versuchen, ob nicht auch für die Knaben in den Volksschulen ein Analogon jenes Industrieunterrichts zu beschaffen wäre, den man in sehr vielen Volksschulen den Mädchen ertheilt.“ —

Wir lassen nun solchen Aussprüchen unsere eigenen Ansichten über die Erziehung zur Arbeit folgen. Wenn auch die Ausführlichkeit, womit wir dieses Kapitel behandeln, über die Aufgabe dieses Buches hinauszugehen scheint, so glauben wir doch erst damit im Reinen sein zu müßen, wie sich die Volksschule überhaupt der praktischen Arbeit gegenüber zu verhalten habe, bevor wir eventuell auch der Elementarklasse einen Theil solcher Arbeiten zuweisen können.

Wir denken, es wäre angezeigt, wenn man in der Gegenwart nicht alle und jede Schäden der menschlichen Gesellschaft der Schule allein in die Schuhe schieben würde, und von dieser allein alles Heil erwartete, wie es in vielen pädagogischen Werken fast zur Mode geworden zu sein scheint. Man hat zwar lange Zeit hindurch die Schule unterschätzt, dermalen aber wird sie nicht selten überschätzt. Sie ist ja doch nicht der alleinige Erziehungsfaktor, und es ist gut, dass dem so ist. Gerade in der Zeit der eigentlichen Kraft- und Charakterentwickelung des jungen Menschen kann die Schule nicht mehr unmittelbar auf ihn einwirken — da sind Familie und Gesellschaft die Hauptfaktoren der Erziehung. Ja selbst in der Zeit, während welcher das Kind die Schule besucht, wirken oftmals die häuslichen Verhältnisse so stark auf dasselbe, dass die erziehende Kraft der Schule unmöglich die ungünstigen Einwirkungen des Hauses zu paralysieren vermag. Wer wollte das auch in Abrede stellen? Man sollte darum auch einmal Mittel und Wege aufsuchen, wie man die ganz verfallene Familienzucht, besonders in großen Städten, regenerieren könnte; man würde die Erfahrung machen, dass dieß auch für die Schule nur segenbringend wäre.

Was nun das Arbeiten betrifft, so müßen wir doch zugestehen, dass jede Schule eo ipso arbeiten lehrt, insofern daselbst der Unterricht des Lehrers mehr ist, als ein mechanisches Eintrichtern. Das Handarbeiten aber, welches man durch die Schule zu vermitteln sucht, und selbst das „weibliche Handarbeiten" der Mädchen ist in erster Linie dem Hause zuzuweisen. In der Schule kann ein solches Arbeiten nie und nimmer ein so bildendes sein, als wenn es von der ihre Aufgabe recht·erfassenden Mutter vermittelt wird. Viele Mütter aber, die ihre Töchter selbst allerlei Arbeiten lehren könnten, finden — wir müßen das bekennen — in dem obligaten Arbeitsunterricht in der Schule nur ein Bequemlichkeitsmittel und überlassen Andern die Sorge dessen, was ihre eigene Pflicht und Schuldigkeit ist.

Wir meinen darum, die Volksschule solle dem Arbeitsprincip zunächst dadurch Rechnung tragen, dass sie mit ihren Anforderungen die Schüler — Knaben und Mädchen — nicht übermäßig in Anspruch nehme, dass nicht der größte Theil der Zeit, welche das Kind im Elternhause verlebt, mit Schulaufgaben, Repetitionen und Präparationen ausgefüllt werde. Wenn die Kinder täglich fünf bis sechs Stunden lang in der Schule, dann zu Hause noch zwei bis drei Stunden für die Schule beschäftigt sind; wenn sie in Folge dessen gar keine Zeit und

Gelegenheit haben, sich noch um andere Dinge zu kümmern, etwa dem Vater im Garten, auf dem Felde oder in der Werkstatt, der Mutter in der Küche, im Keller und im Waschhause zu helfen oder wenigstens zuzusehen: dann, behaupten wir, trägt die Schule die Hauptschuld an der Entfremdung des Kindes von der Arbeit, **und dann helfen weder Schulgärten, noch Schulwerkstätten, noch Formenarbeiten in der Schule.**

Doch muß für solche Kinder, welche so unglücklich sind, zu Hause von den eigenen Eltern vernachlässigt zu werden, immerhin durch die Schule eine Anleitung zu irgend einer Arbeit geboten werden. Für solche Kinder ist die Arbeitsschule eine wahre Wohlthat, und es sollte da nicht bloß, wie dieß bisher meistens geschah, für die Mädchen allein Fürsorge getroffen werden, man sollte vielmehr auch für die Knaben in dieser Hinsicht Sorge tragen, ob jetzt nun durch Schulgärten oder Werkstätten, das muß sich nach den lokalen Verhältnissen richten; aber wohlgemerkt: — immer ist im Auge zu behalten, daß die häusliche Gelegenheit zur Verrichtung mancherlei Arbeiten der Kinder unter allen Umständen besser ist, und niemals durch die Schule vollkommen ersetzt werden kann, schon deswegen, weil die häuslichen Beschäftigungen dem Leben und den unmittelbaren Bedürfnissen des Kindes entspringen und daran innig sich anschließen, und weil ferner die Schule niemals — wenigstens in physischer Hinsicht — die individuelle Beschaffenheit jedes Schülers, seine Neigung zu dieser oder jener Arbeit, seine Körperkraft u. s. w. so im Auge haben kann, als das Vaterhaus. Ferner wäre zu bemerken, dass solche Arbeiten, wenn sie von der Schule aus veranstaltet werden, niemals auf Kosten des andern Unterrichtes betrieben werden dürfen, sonst kommen wir am Ende noch dahin — ja manche Schulen sind schon dort — wo schon der alte Dinter klagend ausrief: „Der Genius der Pädagogik bewahre uns vor Schulen, in denen die Kinder die Winkel besser kennen als die Buchstaben, und die Rhomben besser, als Gott und ihre Pflichten."

Wir sind also nach allem dem Gesagten keine Schwärmer für die sogenannten „Formenarbeiten" in der Schule, wenn es sich um mehr als eine Veranschaulichung, also um wirkliche Handarbeit handeln soll. Mögen die Fröbel'schen Gaben im Kindergarten ganz vorzüglich verwendbar sein, so hat eben die Volksschule eine in mehr als einer Beziehung von demselben verschiedene Aufgabe. Eines schickt sich nicht

für alle. Alles zu seiner Zeit und an seinem Orte. Oder sollten etwa das Falt- und Flechtblatt, Stäbchen und Erbsen ein entsprechendes „Arbeitszeug“ für 8—12-jährige Knaben sein? Da brauchen wir warlich nicht weit zu schweifen, und wir werden auf bessere Arbeiten verfallen, wenn wir den Kindern mehr als ein Spielzeug in die Hand geben wollen.

Für die Elementarklasse speziell empfiehlt man fast einstimmig das Stäbchenlegen. Nun denn, so sei es daselbst mit Nutzen angewandt, wenn es sich um Veranschaulichung von Zahlen, von Figuren u. dgl. handelt. Wir haben in den Kapiteln vom Rechnen und vom Zeichnen darauf verwiesen und sprechen uns hier nochmals in demselben Sinne aus. Man hüte sich nur, das Notwendige hinter das Nützliche zu setzen*).

Und bezüglich der „Arbeiten“ für größere Schüler empfehlen wir ganz besonders, die treffliche Auslassung Lauckhard's zur Richtschnur zu nehmen: „Wer da glaubt, durch übermäßige Arbeit vor der Zeit gründliche und tüchtige Arbeiter, ausgezeichnete Leute fürs Berufsleben zu erziehen, der befindet sich in einem beklagenswerten Irrthum.“

Kind ist Kind!

---

*) Hat doch Kehr ganz recht, wenn er sagt: „Während die alte Schule ohne Anschauung übte, verfällt die neue Schule in den Fehler, dass sie vor lauter Anschauung nicht zur Uebung kommt.

XIII. Kapitel.

Die Leibesübungen.

„Es ist kein Reichthum zu vergleichen
mit einem gesunden Leibe."
Jes. Sirach.

Aerzte und Pädagogen haben zu allen Zeiten, besonders aber in der Gegenwart, darauf aufmerksam gemacht, dass die Gesundheit der Jugend durch anhaltendes Sitzen im Schulzimmer oder zu Hause bei der Arbeit auf eine Besorgnis erregende Weise gefährdet werde. Da man nun, wenn auch die häuslichen Aufgaben für die Kinder möglichst beschränkt werden, dennoch aber die Schulstundenzahl selbst nicht merklich herabmindern kann, ohne Gefahr zu laufen, hinter dem durch die Verhältnisse notwendig gebotenen Ziele der Volksschule zurückzubleiben, so werden die Kinder nach wie vor eine erkleckliche Zahl von Stunden auf den Bänken des Schulzimmers zu sitzen haben. Da tritt nun das Turnen als ein heilsames Gegengewicht auf und fördert durch die manigfachen Bewegungen und Uebungen die Gesundheit, abgesehen von der Heiterkeit und Lebenslust, welche durch das Turnen den Kindern gewährt werden, was wiederum heilsam auf die Gesundheit zurückwirkt *).

Wie bekannt, war das Turnen schon im Alterthume ein wichtiger Gegenstand der öffentlichen Erziehung. Die Gymnasien der Griechen waren ursprünglich nur für die körperlichen Uebungen bestimmt, und erst später wurden sie zu geistigen Turnstätten. Die menschliche Verklärung, in der uns die alten Griechen fast alle als Heldengestalten erscheinen, ist einzig und allein der parallelen Bildung des Geistes

*) Landhard, „Pädagogische Skizzen".

und Körpers derselben zuzuschreiben, und wenn wir auf der einen Seite die Blüte der Künste und Wissenschaften und die Höhepunkte des politischen Lebens im schönen Hellas bewundern, so zwingt uns auf der andern Seite der persönliche Muth der Griechen, ihre fast sprichwörtlich gewordene körperliche Schönheit und natürliche Anmuth, die sich in ihren Kunstwerken spiegeln, zu eben dieser Bewunderung. Man wusste damals sehr wohl, dass durch körperliche Frische, Gewandtheit und Kraft auch dem Geiste Gewandtheit, Frische, Frohsinn, Arbeitslust, Muth, Selbstvertrauen, Beharrlichkeit, Spannkraft, Grossinn, die doch auf die Moralität so viel Einfluss haben, mitgetheilt werden. Die Griechen bezweckten mit einem Worte die ursprüngliche Harmonie, in welcher Geist und Körper stehen, zu erhalten oder auch herzustellen. — Auch bei dem deutschen Volke zeigte man schon frühe einen Geschmack an gymnastischen Uebungen. Man hatte unter den Rittern Turnspiele eingeführt, die anfänglich wol nur in Wettkämpfen bestanden. Ihre Entstehung verdankten sie dem Kaiser Heinrich I, der nach der berühmten Hunnenschlacht seinen versammelten Edlen ein Schauspiel geben wollte, wie es schon früher in Gallien und Britannien Brauch war. Dieß geschah 933 in Magdeburg. Bürger und Bauern suchten sich für diese Turniere durch ähnliche Spiele zu entschädigen; sie turnten auch nach ihrer Weise, wie man es aus vielen noch jetzt im Schwange gehenden Volksfesten im südlichen Deutschland und in der Schweiz ersehen kann. — Allmählich jedoch wich dieses Bildungsmittel dem Leben. Nur die Eisenkur der Menschheit, der Krieg, bewarte vor undeutschem Wesen und vor politischer Erschlaffung. Doch die Kultur mit ihren körperlichen Genüssen und die immer mehr der Natur sich entfremdende Lebensweise neuerer Zeit scheinen ordentlich darauf auszugehen, jene griechische Harmonie des Menschen niederzuhalten; Verweichlichung und Genussucht scheinen den Ruin der deutschen Männerwelt und dadurch den Ruin der deutschen Nation unaufhaltsam herbeiführen zu wollen. — Um so freudiger war daher die Erscheinung zu begrüßen, dass einzelne Männer auftraten, die, vom Hauche des klassischen Alterthums angeweht und voll Trauer über das dahinwelkende Deutschland, den hohen Wert körperlicher Uebungen erkannten und ihnen Geltung verschafften*).

Im 17. Jahrhundert finden wir Comenius als den einzigen großen Pädagogen, der die Leibesübungen in das System des allgemeinen Schulunterrichtes einzuführen strebte. Die Philanthropisten

*) Lüben's „Pädagogischer Jahresbericht" 1846.

bahnten diesen Leibesübungen mehr und mehr den Weg. Von Locke und Rousseau, sowie von den Ritterakademien angeregt, führte Basedow die Gymnastik in seiner Dessauer Anstalt ein, und diese wurde somit die Pflanzstätte des bürgerlichen Schulturnens. Ebenso nahm Salzmann das Turnen in den Organismus der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal auf, woselbst es nachher von Guts-Muths ganz besonders in praktischer und literarischer Weise gefördert wurde. Auch Pestalozzi redete der Gymnastik das Wort und führte sie in seinem Institut zu Yverden ein. Aber ungeachtet dieser einzelnen Bestrebungen konnte das Turnen doch keine allgemeine Verbreitung finden. — Als der deutsche Genius das Auge von seinem Volke abgewendet hatte, als die Kette französischer Sklaverei uns verdientermaßen gefesselt hielt, da waren es einzelne Männer, wie Guts-Muths, Vieth und Jahn (der Turnvater), die im Stillen Tausenden von guten Schwertern einen starken Arm zurüsteten und das deutsche Volk aus dem Schlafe aufrütteln halfen. — Leider trat bald darauf, als das französische Joch abgeschüttelt war, die sogenannte „Turnsperre" ein, indem durch königlichen Befehl vom Jahre 1819 alle über Jahn's Anregung entstandenen Turnverbände in Preußen aufgelöst wurden, weil man in ihnen die Absicht — der Volksaufwiegelung witterte! In Oesterreich hatte bis dahin das Turnwesen nicht Wurzel gefasst, daher auch eine solche „Sperre" überflüssig war. Durch dreißig Jahre hindurch ruhte die Gymnastik im Schlafe der Gerechten, bis endlich 1842 deren Wiedereinführung erfolgte. Es entstanden nun „Turnvereine" in Deutschland und Oesterreich in großer Zahl, die aber leider zumeist nur als Modesache aufgefasst wurden und nicht selten in erster Linie dazu dienten, die den Deutschen ohnedieß angeborene Vorliebe zu Schaustellungen, Festlichkeiten, Schmausereien und Tanzvergnügungen so recht zu hegen und zu pflegen. War es dann ein Wunder, wenn das Turnen in eine müßige Spielerei ausartete und endlich Gefahr lief, gleich einer jeden Mode gänzlich wieder fallen gelassen zu werden?

Da war nun glücklicherweise durch Adolf Spieß († 1858) das Turnen theoretisch und praktisch dergestalt ausgebildet worden, dass es eine dauernde Stätte in der Schule und somit auch in dem Volke finden konnte. Das gegenwärtige Schulturnen beruht zum größten Theile auf der Methode Spieß's, die er in seinen Hauptwerken „Die Lehre der Turnkunst" (Basel 1840—46) und „Turnbuch für Schulen" (1847—51) darlegte. In neuester Zeit wären unter den Nachfolgern dieses Turnmeisters hauptsächlich noch Lion und

Kloß zu nennen. Auch Lüben's pädagogischer Jahresbericht brachte manches Schätzenswerte in Sachen des Turnens.

„Die Spieß'sche Turnmethode," sagt Lauckhard, „geht keineswegs darauf aus, die Körpergewandtheit und Körperkraft an einzelnen schwierigen Uebungen, welche von dem Vorturner oder dem Lehrer am Reck und Barren vorgeübt werden, einseitig auszubilden, noch weniger gewisse Kunststücke, welche die Bewunderung der Zuschauer erregen, zu lehren; es hat nicht die direkte Absicht, körperliche Leiden oder Gebrechen zu heilen oder denselben vorzubeugen*), noch will dasselbe durch eine Reihe systematischer Uebungen aller Glieder und Muskeln den Körper zur größtmöglichsten Beweglichkeit und Kraftentwickelung bilden. Das Schulturnen will ein neues, belebendes und kräftigendes Element in das Schulleben hereinbringen, welches in der Form des Spieles und einer Reihe natürlich geordneter Leibesübungen den Körper bildet, der Gesundheit förderlich ist, die Aufmerksamkeit und Ordnung schärft und den Sinn für Schönheit in der Form gemeinsamer Uebungen weckt und kräftiget. Als Grundlage werden dabei die ohne jedes Geräth ausführbaren Freiübungen benutzt, welche sich mit Hinzuziehung von Takt und Rhythmus als Gemeinübungen gestalten und in den verschiedenen Gangarten, im Laufen, Hüpfen und Springen, nicht allein ein schnelles Auffassen und eine geistige Regsamkeit erfordern, sondern auch in der Ausführung durch Hinzuziehung von mancherlei Mitteln, als: Betonung durch Fußstampfen, Händeklatschen, Castagnetten und Handklappern belebt, das Gepräge einer organischen Gliederung, der schöngeregelten Ordnung der gemeinsamen Leistung annehmen. Der Liederreigen, die vorgeschriebene manigfaltige Bewegung der einzelnen Glieder und Reihen unter wechselnder Gesangsbegleitung stellt das vollendetste Bild der gemeinschaftlichen Freiübungen dar, für das Auge des Zusehenden ebenso wohlthuend als für die Turnenden, welche nur durch die genaueste Aufmerksamkeit und Pünktlichkeit der Leistungen das Vorgeschriebene auszuführen im Stande sind. Neben diesen Freiübungen vernachlässigt das Schulturnen auch die Uebungen an den Geräthen nicht, welche vorzugsweise als Hang- und Stemmübungen an Reck, Barren und Hangleiter die Kräftigung der Arme zu bewirken bestimmt sind." Nach dieser Charakteristik des Schulturnens schildert derselbe Schulmann recht treffend den erziehlichen

*) Dieß wollte z. B. der Schwede Ling in seiner „Heilgymnastik".

Einfluss desselben, indem er sagt: „Die Erfahrung hat überall gelehrt, dass mit der Einführung des Turnens nicht nur ein gesünderes Leben überhaupt in die Schule kam, sondern auch insbesondere eine bessere Disciplin und mehr Liebe zur Ordnung und Anhänglichkeit an den Lehrer. Derjenige Lehrer, welcher seine Schüler auf dem Turnplatz tüchtig zu führen versteht, beherrscht sie auch mit Leichtigkeit während des Unterrichtes, und die Schüler, welche unbewusst den wohlthätigen Einfluss seiner Leitung fühlen, gewinnen an Sinn für Zucht und an sittlichem Geist."

Besonders geschickt hat Kloß das Turnen mit den Spielen der Kleinen zu verbinden verstanden, und in seinem Sinne möchten wir auch das Turnen in der Elementarklasse allenthalben betrieben wissen wollen. Ja es würde wahrlich nichts schaden, wenn man auch in den höheren Klassen dem Spiele mehr Aufmerksamkeit schenkte, als bisher. „Es wäre keine Schande, vielmehr ein Ruhm, wenn die Lehrer ihre Schüler zuweilen auf das freie Feld hinausführten, sie da spielen ließen und diese Gelegenheit benützten, die Kinder besser kennen zu lernen." Overberg.

„Mit dem ernsten Gebiete des Turnens," sagt Kloß, „stehen die Bewegungsspiele in einem nahen Zusammenhange; so oft eine gebildete Gymnastik in der Welt aufgetreten ist, hat sie auch dem Spiele besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Viele der heiteren Turnspiele sind aus der strengeren Turnschule hervorgegangen, beide Gebiete streben zu einander und unterstützen sich gegenseitig. Während in der Turnschule die Bewegung nach ihrer folgerichtigen und wissenschaftlichen Seite auftritt, findet der Bewegungstrieb beim Turnspiele eine mehr freiere Entfaltung nach Gesetzen, welche sich die Spielgenossenschaft freiwillig auferlegt. Die Turnschule muß durch das Element der Freiheit ihre Beziehung auf das Spiel, und das Spiel durch das Element der Gebundenheit seine Beziehung auf die Turnschule offenbaren. Weil alle diese Bewegungsspiele mehr oder weniger körperliche Geschicklichkeit und Gewandtheit erzeugen, die Sinne, die Fantasie, die Aufmerksamkeit und die Thatkraft üben, so fallen sie ihren Resultaten nach ebenfalls in das Gebiet des Turnens, von dem sie sich nur durch die Form der Leibesübungen unterscheiden.

Für gewisse Altersstufen ist das Bewegungsspiel die einzig richtige und naturgemäße Form der Körperübung, so dass z. B. für kleine Kinder die erste gymnastische Beschäftigung auch immer nur in die

Form des Spieles zu kleiden sein wird, welchem sich alsdann das regelrechte Turnen anzuschließen hat. Später kehrt sich das Verhältnis um, indem für die reifere Jugend dem Spiele, welches vorzugsweise auf dem Turnplatze getrieben wird, die Mühe beim strengen Turnen vorausgeht, wie der Kampf dem Siege.

Wir wollen demnach in der Elementarklasse nur ein solches Turnen betreiben, welches ganz in eigentlichen Bewegungsspielen aufgeht. Man hat leider so häufig verlernt, zu Hause mit den Kindern angemessene Spiele zu arrangieren; warum sollte die Schule da nicht helfend eingreifen, wenn sie dadurch ohne sonderliche Mühe alle ihre Zwecke wesentlich fördern kann? Man betrachte nur einmal die Kleinen, und sehe, wie ihre Spiellust bedeutend wächst, wenn sie sehen, wie auch Erwachsene nicht bloß passiv, sondern auch aktiv an dem Spiele sich betheiligen! „O ihr alle, die ihr euch der Erziehung widmet, ich bitte euch, lernt mit den Kindern spielen. Ihr werdet durch diese Uebung drei wichtige Zwecke erreichen — die Kinder an Euch ziehen und ihre Liebe und Zutrauen erwerben, die Gabe, mit ihnen zu sprechen und sie zu behandeln euch mehr eigen machen, und Gelegenheit finden, in das Innerste euerer Kleinen zu sehen, da sie bei dem Spiele stets offener und freier handeln, als in anderen Lagen, und sich mit all' ihren Fehlern, Schwachheiten, Einfällen, Anlagen und Neigungen zeigen, wie sie wirklich sind." J. Paul.

Doch ist niemals außer Acht zu lassen, daſs jedes Spiel der Kleinen ein möglichst freies sein soll. Eigentliche turnerische oder gar militärische Disciplin eignet sich zwar mitunter für größere Knaben recht gut und steht ihnen vortrefflich an, nie und nimmer aber für Mädchen und noch weniger für sechs- und siebenjährige Kinder überhaupt. „Man nimmt durch das übertriebene schulmäßige Gängeln der speziellsten Bewegungen des Spiels dem Kinde die Produktivität, die charakterbildende Kraft, wenn es auch durch die treibhausartige Kultur erfinderischer und regsamer wird. Die Fröbel'schen Ideen haben in vielen wesentlichen Punkten das Rechte getroffen und oft höchst zart und sinnig sich in die kindliche Natur hineingefühlt; in manch anderer Beziehung haben sie aber auch das Wesen des Kindes und insbesondere des Spieles verkannt, indem sie symbolische Beziehungen, abstrakte Gedankenverhältnisse, die im Hirn eines philosophierenden Pädagogen erwachsen sind, als die belebende Seele des Spieles im Kindergemüth aufstellen." Grube.

Wir möchten den Bewegungsspielen in der Elementarklasse wöchentlich

2—3 Halbstunden widmen. In Landschulen wird es ganz leicht sein, eine Stätte bei dem Schulhause ausfindig zu machen, woselbst die Kleinen in der schönen Jahreszeit im Freien ein wenig sich tummeln dürfen; in Städten wird wenigstens bei allen neueren Schulbauten auf ein entsprechendes Turnlokal für Sommer und Winter Rücksicht genommen. Leider müßen die Kinder dieß auf der andern Seite bezahlen, indem man ihnen nach und nach alle aus „der guten alten Zeit" herrührenden freien Spielplätze nimmt und sie verbaut.

Je nach lokalen Verhältnissen, Räumlichkeit, Zahl der Kinder u. s. w. wird der Elementarlehrer die Spiele auszuwählen haben, die seinen Schülern entsprechen und auf dem vorhandenen Raume sich ausführen lassen. Manche Gelenkübungen und Körperbewegungen lassen sich selbst im Schulzimmer recht gut vollführen. Nur sollte daselbst nicht während der Ruhepause geturnt werden; diese gehört den Schülern zur völlig freien Verfügung. Wo Knaben und Mädchen beisammen sind, lasse man sie getrost auch die Turnspiele mitsammen machen. Eine Trennung nach Geschlechtern könnte hier erst etwa mit dem 3. oder 4. Schuljahre empfohlen werden.

Die Lehrer an Landschulen sollten überhaupt dem Spiele der Jugend die thunlichste Beachtung schenken; für sie ist dieß ja etwas Leichtes. Es gibt einzelne Lehrer, die selbst manche schulfreie Stunde diesem Zwecke opfern und dann und wann unvermuthet am Spielplatze eintreffen und das Spiel der Kinder fördern helfen. Mögen immerhin manche von Vorurtheilen Befangene dieß lächerlich finden; der wahre Jugendfreund wird so etwas dennoch zu würdigen wissen, nicht nur deshalb, weil durch eine sorgfältige Beachtung des kindlichen Spieles die erziehliche Aufgabe des Lehrers in solch vortheilhafter Weise erleichtert wird, wie durch kein anderweitiges Medium, und weil andererseits dadurch ein — wenn auch nur ganz bescheidener — Anfang zu dem gemacht ist, was Karl Schulze im pädagogischen Jahresbericht mit Recht betont, nämlich das Turnen so zur Volkssache zu machen, dass daraus eigentliche Volksfeste sich bilden, ähnlich den olympischen Spielen der Griechen; durch solche Spiele und Feste könnte auch den dermalen üblichen verderblichen Sonntagserholungen, als da sind: Kartenspiel, Saufen, Tanzen u. dgl. der Todesstoß gegeben werden, ferner würde dadurch Volksthümlichkeit und Volksehrgefühl geweckt und genährt.

Hat Dr. Gräfe bis heute noch Recht, wenn er sagt: „Die größten Feinde der Jugend in Bezug auf die Spiele sind Polizei und — Lehrer in den Schulen. Diese, weil sie sehr oft durch übermäßige

Aufgaben für die häusliche Beschäftigung nicht Zeit zum Spielen lassen; jene, weil sie der Jugend alle zum Spielen geeigneten Plätze verbietet"; — so wollen wir doch hoffen, dass bald eine Zeit kommen werde, in der die Lehrer nicht nur den Kleinen Zeit zum Spielen lassen, sondern vielmehr nicht verschmähen werden, den Kindern auch in diesem ihrem Lebenselemente wahre Führer zu sein.

Anhang.

Die Hand-Bibliothek des Elementarlehrers.

„Man muß es mit den Büchern halten wie mit der Freundschaft: man muß wählen und um zu wählen, prüfen."

J. M. Sailer.

Ein Lehrer ohne Bücher scheint mir schlimmer daran zu sein, als ein Handwerker ohne Werkzeug. Jeder wahre Lehrer weiß den Wert einer entsprechenden Handbibliothek zu würdigen und betrachtet den Besitz einer solchen als Notwendigkeit und Ehrensache.

Es ist aber nicht zu verkennen, dass die Anschaffung guter Bücher für die meisten Lehrer keine ganz leichte Sache sei. Bücher kosten Geld, viel Geld, und ein Schulmeisterbeutel ist in der Regel ziemlich mager. Doch beweiset der mächtige Aufschwung unserer Fachliteratur — und das sei zur Ehre des gesammten Lehrerstandes konstatiert — dass die Lehrer deutscher Zunge fast durchgehends trotz ihrer nicht sehr beneidenswerten materiellen Stellung es verstehen, „gut Haus zu halten" und so die Mittel zur Befriedigung ihrer geistigen Bedürfnisse zu finden.

Mehr Schwierigkeiten verursacht oft die Auswahl der Bücher, besonders für den Lehrer auf dem Lande. Unser Büchermarkt ist überfüllt, und wie jeder Krämer seine Ware lobpreist, so fehlt es auch nicht an mancherlei Reklamen für verschiedene literarische Machwerke. Nicht selten täuscht man sich, wenn man auf einen vielversprechenden Titel sich verläßt, wie ich zu meinem Bedauern oft genug erfahren habe. Die Lehrer in den Städten haben es in dieser Beziehung freilich leicht; für sie ist es nicht schwer, ohne viele Umstände und Kosten allerlei Bücher zur Ansicht zu erhalten; sie können also selbst

prüfen, bevor sie für ein Werk die sauer ersparten Groschen opfern. Wie viel schwieriger ist das für den Lehrer, der vielleicht mehrere Wegstunden, ja Meilen weit von der nächsten Buchhandlung entfernt, in einem stillen Dörflein sein segensreiches Wirken entfaltet! Ich glaube darum manchem werten Berufsgenossen einen Freundschaftsdienst zu erweisen, wenn ich in ganz unparteiischer Weise eine Reihe von Werken namhaft mache, die ich nach sorgfältigster Prüfung mit gutem Gewissen zum Ankaufe und — zum Studium empfehlen kann.

Von den neueren Werken über allgemeine Pädagogik und Methodik stelle ich oben an:

Dr. L. Kellner: „Die Pädagogik der Volksschule und des Hauses in Aphorismen". — Von demselben: „Volksschulkunde".

Dr. Dittes: „Schule der Pädagogik".

Dr. G. A. Riecke: „Erziehungslehre".

Rüegg: „Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung".

Kehr: „Die Praxis der Volksschule".

Welchen Standpunkt auch der Lehrer einnehmen, welche innere Ueberzeugung er vertreten möge, er wird von jedem dieser Werke in mehr als einer Hinsicht befriedigt werden. Alle, so verschiedenen Ansichten sie huldigen, stimmen darin überein, dass sie ihren Verfassern aus dem Herzen flossen, dass sie Zeugnis geben von dem redlichen Streben tüchtiger Männer, beizutragen zur Hebung der Lehrer, der Schule und des Volkes.

Dr. Jütting: „Sprachliche und pädagogische Abhandlungen" (2 Bände). Eine verdienstvolle, fleißige Arbeit.

Dr. Lauckhard: „Pädagogische Studien". Eine Reihe trefflicher Gedanken in kerniger Darstellung.

Dr. Stoy: „Hauspädagogik". Ein kleines Büchlein voll origineller, anregender Gedanken.

Alb. Richter: „Die Concentration des Unterrichts in der Volksschule". Gekrönte Preisschrift. Dieses Werkchen diente als Grundlage meiner Abhandlung über die Concentration des Unterrichts in der Elementarklasse. Der Leser wird daraus schließen, was er von diesem trefflichen Buche erwarten kann.

Prof. Ziller: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik". Ferner: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht". Dieses Werk zeichnet sich aus durch seine Originalität und durch viele anregende — hoffentlich auch fruchtbringende Ideen.

J. L. Ludwig: „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit" 2c. In diesem

Werke (3 Bände) werden mehr als 60 hervorragende pädagogische Schriftsteller nach ihrem Leben und Wirken mit gründlicher Sachkenntnis besprochen. Wer einmal dieses Werk durchgearbeitet hat, der wird von selbst auf das eigentliche Quellenstudium der Pädagogik geführt, falls ihm Zeit und Umstände das erlauben.

Ueber die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Elementarklasse besitzen wir eine Unzahl nützlicher und — überflüssiger Schriften. Unter den mir bekannten *) seien nachfolgende hervorgehoben und empfohlen:

Wiedemann: „Der Lehrer der Kleinen". — Ein wahres Erbauungsbuch für jeden Elementarlehrer.

A. Lüben: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht". — Der Name des Verfassers bürgt für die Gediegenheit des Werkes.

K. Richter: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen". Gekrönte Preisschrift. Unter allen theoretischen Werken über diesen wichtigen Gegenstand entschieden das beste.

Fr. Herrmann: „Die Unterklasse". (Im Wiener k. k. Schulbücherverlage erschienen.) Billig und sehr gut.

Dr. Kellner: „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht". I. Band.

Graßmann: „Denk- und Sprechübungen".

Harder: „Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht mit besonderer Berücksichtigung eines vorbereitenden Unterrichtes in den Realien".

Knauß: „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht".

Wangemann: „Der elementarische Sprachunterricht".

Denzel: „Entwurf des Anschauungsunterrichts".

Wurs: „Die zwei ersten Schuljahre".

Die sieben letztgenannten Werke sind durchgehends sehr gut. Alle bewegen sich auf praktischem Boden.

Dr. Jacobi: „Der Leseunterricht". — Eine ausgezeichnete Darstellung der Geschichte dieses Unterrichts. Das Werk erschließt viele Quellen.

Dr. August Vogel: „Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule". — Ich empfehle das Buch sehr,

*) Ich kenne deren über hundert. D. V.

obgleich ich für meine Person vieles nicht unterschreibe, was es enthält.

Dr. Otto: „Thesen über die schulmäßige Gestaltung und Behandlung des deutschen Sprachunterrichts“. — Das Werk geht der Jacotot'schen Methode ziemlich scharf zu Leibe. Es wird jeden Lehrer aufs vollkommenste befriedigen. —

Aus den mir bekannten Werken, welche von der religiös-sittlichen Bildung handeln, hebe ich als die vorzüglichsten hervor:

Dr. Dittes: „Ueber Religion und religiöse Menschenbildung“.

Grube: „Die sittliche Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens“. —

Unter den Methodenbüchern nach der Vogel'schen Methode steht

Kehr's: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“

oben an. Kein Elementarlehrer sollte dieses Buch ungelesen lassen. Nur will es mir nicht gefallen, dass Kehr in seiner geschichtlichen Abhandlung über den Leseunterricht den Franzosen Jacotot als stolzen Sieger im Triumphwagen dahin rollen lässt, um dessenwillen alle früheren Elementarmethodiker in langer Reihe als Vortrab voranmarschieren. Ich stelle den Deutschen Stephani mit seinen Verdiensten um den Leseunterricht höher als den Franzosen Jacotot.

Die Bearbeitungen dieser Methode von Klauwell: „Das erste Schuljahr“, Förster: „Die zwei ersten Schuljahre“, u. a. stehen, ungeachtet ihrer mancherlei Vorzüge, die wir nicht verkennen, im allgemeinen gegen die von Kehr mehr oder weniger zurück.

Das vollständigste Werk nach dieser Methode ist der „praktische Wegweiser für den Unterricht in der Elementarklasse“ von A. Frühwirth, Al. Fellner und Georg Ernst.

Ueber den Kindergarten und seine Vereinigung mit der Volksschule erschienen in neuester Zeit sehr viele Schriften. Ein älteres sehr gutes Buch über „Kleinkinderschulen“ ist: „Die Menschenerziehung oder die naturgemäße Erziehung und Entwickelung der Kindheit in den ersten Lebensjahren“. Von G. Fölsing. Der trefflichen Schrift von A. Köhler: „Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt“, habe ich schon in diesem Werke erwähnt. Als der vorliegende Theil meines Buches schon fast fertig gedruckt war, kam mir die Brochure von Karl Richter: „Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung“ in die Hände. Auch diese Schrift sei hiermit bestens empfohlen.

So prüfet denn und wählet! Ich habe manches Buch empfohlen, mit dem ich in einzelnen Dingen nicht übereinstimme. Vielgestaltig

ist das Leben der Natur, noch vielgestaltiger das des Geistes. Borget euch aus, was euch in jedem Buche für euere Verhältnisse am brauchbarsten erscheint. Zahlt es aber auch mit reichlichen Zinsen zurück, indem ihr selbst denket, anwendet, erfindet.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Theoretisch-praktisches

Handbuch

für den

ersten Schulunterricht.

Zweiter (praktischer) Theil.

Von

Ludwig Schindler,
Lehrer an der Neubauer Bürgerschule in Wien.

„Die Theorie sei der Leitstern der Praxis,
diese der Prüfstein der Theorie“.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1877.

Vorwort.

Nur wenige Worte sind es, mit denen ich den II. Theil meines Handbuches dem geehrten Leser vorzuführen mir erlaube.

Hat der I. Theil dieses Werkes die Grundprincipien des Elementarunterrichtes an der Hand der Geschichte *theoretisch* erörtert und eine Uebersicht über die einschlägige Literatur dargeboten, so stellt der II. Theil das *praktische Verfahren* beim Unterrichte der Kleinen in *allgemeinen Zügen* dar.

Weit entfernt, dem Lehrer ein methodisches Gängelband darzureichen, welches ihm die Behandlung irgend eines *bestimmten* ersten Schulbuches bis ins Kleinliche vortischen und ihn der Mühe einer *selbständigen* Vorbereitung auf den Unterricht überheben soll, habe ich dem Lehrer im Einzelnen noch recht viel zu thun übrig gelassen und mich auf *das* beschränkt, was zur praktischen Darstellung des im I. Theile principiell aufgestellten Verfahrens beim Elementarunterricht als notwendig erschien.

Dem Anschauungs- und Sprachunterricht habe ich den weitaus größten Raum des Buches zugewiesen. In den andern Gegenständen hätte ich freilich hie und da noch manches gerne etwas weiter ausgeführt, aber es mußte der Umfang des ohnehin 42 Bogen umfassenden Werkes aus Verlagsrücksichten doch auch seine Grenze finden. Ich glaube übrigens annehmen zu dürfen, dass mein Handbuch auch im praktischen Theil geeignet ist „völlig zu orientieren",

mit welch schmeichelhaften Worten Herr Adalbert Hein, Redakteur der „Volksschule“, den theoretischen Theil meines Werkes beurtheilte. —

Habe ich im I. Theile eine reichliche Blumenlese aus den klassischen Werken der Pädagogik wie aus den verschiedensten Elementarmethodiken der Neuzeit dargeboten, so dürfte der II. Theil durch die reichliche Auswahl der besten Erzählungen, Kindergedichte und Lieder einen besonderen Wert erhalten. Entgegen einer gewissen Zeitströmung habe ich mich aller schalen Reimerei und geschmacklosen Tändelei ferne gehalten, ohne jedoch zu vergessen, dass Frohsinn das eigentliche Lebenselement der Jugend bildet. So haben denn unter den Liedern auch einige recht drollige Kinderscherze Aufnahme gefunden, welche den Kleinen viel Freude bereiten. Der auf diesem Gebiete längst rühmlichst bekannte Schulmann und Chormeister, Herr Ernst Schmid, hat mir eigens für dieses Werk einige sehr wertvolle Originalkompositionen zur Verfügung gestellt, wofür ich ihm hiermit meinen verbindlichsten Dank abstatte.

In Berücksichtigung der Schwierigkeit mancher Tonschritte und des Tonumfanges der kindlichen Stimme habe ich mir bei einzelnen Gesängen einige unwesentliche Abänderungen erlaubt und solche auch bezeichnet. Ich glaube dieß nicht erst rechtfertigen zu müßen; ich bin dabei mit größter Sorgfalt verfahren. Der Volkston ist in den dargebotenen Liedern der herrschende. —

Sowie der I. Theil dieses Werkes, so bildet auch der vorliegende II. Theil für sich ein Ganzes.

Wenn die „Blätter für Erziehung und Unterricht“ den I. Theil als ein „wahres Quellenwerk bezeichnen, dem ein durchschlagender Erfolg nicht ausbleiben werde“; — wenn der „praktische Schulmann“ es mir zum „besondern Verdienste“ anrechnet, „dass ich, fern von aller Gelehrtthuerei, mich möglichst einfach

und praktisch halte, und auch den ersten Schulunterricht, der Art des kindlichen Geistes entsprechend, möglichst einfach und ungekünstelt ertheilt wissen will"; — wenn die Grazer „pädagogische Zeitschrift" über den I. Theil also urtheilt: „Wir empfehlen das Buch allen Lehrern auf das Wärmste und sind überzeugt, es wird uns jeder dankbar sein, dass wir ihn auf ein so ausgezeichnetes Werk aufmerksam gemacht haben"; — wenn endlich die „Volksschule" bei ihrer Besprechung meines Handbuches (I. Theil) sagt: „Wir müßen gestehen, dass wir das Buch mit großem Interesse studierten und es den Lesern bestens empfehlen können": so glaube ich wol zu der Annahme berechtigt zu sein, dass ich mich im Großen und Ganzen im richtigen Fahrwasser befinde. Für die bisher freundliche und nachsichtige Beurtheilung meiner mühevollen Arbeit aber weiß ich meinen Dank nicht besser abzustatten, als indem ich verspreche, an der Verbesserung des Werkes rastlos zu arbeiten und die von der Kritik berührten Mängel in Zukunft zu beseitigen.

So begleite ich denn mein Werk mit dem Wunsche, es möge recht viele Freunde finden und im Dienste der Kleinen ein segenreiches Wirken entfalten.

Wien, im Oktober 1876.

Ludwig Schindler.

Inhalt.

Einleitung.

1. Allgemeine Bemerkungen über den Unterricht in der Elementarklasse.

Der schönste Lohn der Bemühungen eines Lehrers besteht in der Freude an den Erfolgen derselben. Deshalb ist auch die Aufgabe des Elementarlehrers die dankbarste, welche im Schulleben überhaupt entfaltet werden kann.

Der lohnenden Erfolge wird sich aber nur der erfreuen können, welcher seine wichtige Aufgabe in rechter Weise erfaſst und mit selbstloser Hingebung an die ihm anvertrauten Kleinen zu lösen sucht. Ohne diese beiden Faktoren, ja schon ohne einen derselben wird die Wirksamkeit des Elementarlehrers zur ermüdenden Einförmigkeit und selbst zur aufreibenden Qual für Lehrer und Schüler.

Die Aufgabe der Elementarklasse ist theils eine fortsetzende theils eine vorbereitende. Bereits vor Beginn seiner Schulpflichtigkeit hat das Kind in Sache, Bild, Wort und That ein ganzes Universum sich erobert. Sein Geistesleben ist zur Zeit seines Eintrittes in die Schule — normale Verhältnisse vorausgesetzt — ähnlich dem üppigen Reichthume eines Urwaldes, welcher der Klärung bedarf, auf daſs die darin vorhandenen Schätze auch nutzbar werden. Aber der Lehrer darf bei seiner Arbeit nicht nach Willkür schalten und walten. Will er seine Bemühungen von dem erwarteten Erfolge gekrönt sehen, so muß er zu allererst der Natur des Kindes Rechnung tragen; er muß sein wie ein Gärtner, der seine Blumen in der Weise hegt und pflegt, wie es ihre Natur erfordert; er darf nicht das Kind mit einem Metalle vergleichen, welchem er nur das Wappen aufzudrücken braucht, um ihm sein Gepräge zu geben. Aller Unterricht muß sich auf das innere Leben des Kindes gründen und dem Verlangen seiner Seele entgegenkommen.

„Da wo ihr nicht an das eigene Leben des Kindes den Unterricht anknüpfet, bleibt er dem Kinde fremd, stellt sich ihm todt gegenüber, und ihr dürft euch nicht wundern, wenn eure Worte, statt in das Kind einzubringen, leer im Winde verhallen.“ Langethal.

Es leuchtet ein, dass des Kindes erster Unterricht nicht im Lesen, Schreiben und Rechnen bestehen darf, wenn er auf die Natur des Kindes sich stützen, wenn er an das vorgefundene Geistesleben anknüpfen soll. Diese Dinge stehen in einem zu grellen Widerspruche mit seinem bisherigen Leben. „Die frischen, lebendigen Kleinen, ihrer Kinderwelt entrissen, empfinden bei diesen neuen, ihnen ganz fremden Dingen, die ihr ihnen gewaltsam aufzwängt, nur Langeweile, ja sogar Abscheu und betrachten die Schule, die zur Förderung ihres Lebens dienen sollte, als eine Zwangsanstalt. Sie würden sie noch mehr hassen, wenn sie ihnen nicht eine neue Kameradschaft brächte, mit welcher sie vor und nach der Schulzeit und in den Zwischenstunden ihr Kindesleben im Spiel erneuern und fortsetzen könnten. Und ist es nun nicht natürlich, dass die Kinder bei ihnen so fremdartigen Unterrichtsgegenständen bemüht sind, ihr Spiel auch innerhalb euerer Lehrstunden zu wiederholen? — Gebt ihr nicht selbst die Veranlassung zur Unachtsamkeit und Zerstreutheit euerer Schüler? Schafft ihr euch nicht durch euer eigenes unzweckmäßiges Verfahren so viele sauere und bittere Stunden in euerem Berufe?“ Langethal*).

Beginnet also den Unterricht nicht mit dem Kinde fremdartigen Dingen, sondern knüpft an das bisherige Kindesleben an. Was das Kind bisher zufällig und ohne Zusammenhang in sich aufnahm, das wiederholt jetzt in gesetzmäßiger Folge; was das Kind in seiner Sprache unklar bezeichnete, dafür gebt ihm eine klare und bestimmte Benennung; mit einem Wort: bringt Ordnung, Zusammenhang und Klarheit in die Welt seines Geistes und seines Gemüthes.

Machet in freundlichen Worten die Bekanntschaft mit eueren Kleinen, suchet sie ohne pedantisches Schulmeistern in ihrem neuen Aufenthalte, der Schule, zu orientieren, unterhaltet euch in ungezwungener Weise mit ihnen über das Vaterhaus, den Garten, das heimatliche Dorf, über Feld, Wiese, Berg und Wald, über den Himmel mit seinen Wolken, mit Sonne, Mond und Sternen; zeigt ihnen schöne Sachen in Natur und Bild, erzählt ihnen fleißig schöne Geschichten, vergesset dabei auch nicht, auf den lieben Gott und um Weihnachten herum

*) „Der erste Schulunterricht auf das Wesen und die Entwickelung des Kindes gegründet.“ Jena, 1865.

auf das „Christkindel" aufmerksam zu machen; machet, wo es thunlich ist, in der schönen Jahreszeit dann und wann einen kleinen Ausflug in Gottes freie Natur. Aber ich beschwöre euch, verschonet die Kleinen mit euerer modernen Schulmeisterpedanterie. Quälet sie nicht mit stunden- und wochenlangen Besprechungen über ganz wert- und interesselose Dinge, reibet euere Thätigkeit nicht auf an Essen, Düten, Quirlen, Aesten, Aexten, Oefen, Haken u. s. w. Um der Kinder willen bitte ich euch: bringet Ordnung, Zusammenhang und Klarheit in den kindlichen Geist, lasset nicht nach der „neuen Methode" alle Aufmerksamkeit des Kindes, alle seine Schulthätigkeit, in bunter Folge auf den Ast, den Tisch, den Uhu, den Ofen, die Sichel, die Leiter, die Gans, die Rübe u. s. w. „concentrieren"! Richtet euch doch bei Anordnung euerer Unterrichtsstoffe nicht zunächst nach euerem Sinne oder nach euerer strengen abstrakt methodischen Stufenfolge, bringet vielmehr die Stoffe so, wie eins aus dem andern folgt, eines das andere stützt und fördert, wie die Stoffe selbst im Laufe des Schuljahres aus der Folge der Naturerscheinungen und aus dem Leben der Kleinen sich ergeben!

Sehr viel kommt auch auf die Art und Weise an, wie man mit den Kindern zu sprechen vermag. Man glaube ja nicht, dass es so ganz leicht sei, sich kleinen Kindern verständlich zu machen. Es ist eine große Kunst, sich auf den Standpunkt des Schülers zu stellen, sich in seine Lage so ganz hineinzudenken und gleichsam im eigenen Geiste mit ihm fortzuschreiten. Diese wichtige Kunst ist mehr wert, als wenn einer alle Grundsätze der Elementarmethodik mitsammt ihrer Entwickelungsgeschichte aus dem Fundamente versteht und alles das recht schön wiedergeben, — aber doch zu den Kindern nicht verständlich sprechen kann. Gebet darum den Jünglingen, die sich für das Lehramt vorbereiten, an den Seminarien wahre Musterlehrer, die ihnen nicht bloß sagen, sondern auch zeigen, wie man die Sache zu machen hat. Nur durch Beobachtung guter Elementarlehrer, durch fleißige Lektüre wirklich bildender Jugendschriften und durch eigene Beobachtung der Kinderwelt ist es möglich, die kindliche Sprachweise sich anzueignen. Dass es wirklich nicht so leicht sei, sich den Kleinen verständlich zu machen, davon kann sich jeder Lehrer selbst überzeugen, der längere Jahre in den Oberklassen gearbeitet hat und dann auf einmal, sei es zur Aushilfe oder anderer Ursachen wegen, vor die Elementarschüler tritt. —

Wenn wir oben gegen den sofortigen Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen uns ausgesprochen haben, so folgt daraus noch nicht, dass wir den Beginn dieses Unterrichtes in das zweite Schuljahr verschoben wissen wollen. Die Erfahrung lehrt, dass der Schreibleseunterricht bei zweckmäßiger Methode in der Elementarklasse weder eine Qual für die Schüler sei, noch auch einen umfassenden Anschauungsunterricht unmöglich macht. Ebenso bestätigt die Erfahrung, dass die Elementarschüler recht gut bis zehn zu rechnen vermögen. Nur darf man nicht, wie man zu sagen pflegt, mit der Thür ins Haus fallen, und auch nicht zu hohe Anforderungen an die Schüler stellen. Wenn viele Methodiker schon in den ersten Schulwochen den Schwerpunkt des Unterrichtes im Lesen und Schreiben suchen, oder wenn andere den Elementarunterricht in einer Weise hinaufschrauben, als ob man lauter „Wunderkinder" aus den Schülern machen wollte; dann verkennen sie die Aufgabe der Elementarklasse, und ein solcher Unterricht kann nie und nimmer echte Früchte zeitigen, es wäre denn, dass man sich einer Täuschung hingäbe und den Schein für Wahrheit hielte.

Hat aber der Elementarlehrer seine Aufgabe in rechter Weise erkannt, so muß er auch alle seine Kraft daran setzen, um dieselbe in befriedigender Weise zu lösen. „Ein Elementarlehrer," sagt Kehr, „muß jugendliche Arbeitskraft, ausdauernde Zähigkeit und unermüdliche Geduld in sich vereinigen." Er muß „einen Narren an den Kindern gefressen haben", wie der Volksmund treffend sich ausdrückt. Nur dann wird er die Kinder verstehen, und diese werden ihm vertrauensvoll entgegenkommen; er wird der Freund der Kinder sein und ihnen die Schule zum lieben Aufenthalte, zum zweiten Vaterhause machen.

2. Etwas über die äußere Physiognomie der Elementarklasse.

Schon im ersten Theile dieses Werkes haben wir hervorgehoben, wie wichtig der Eindruck ist, welchen Schule und Lehrer gleich am ersten Schultage im Kinde erzeugen. Gebet dem Elementarlehrer das freundlichste Lehrzimmer des Schulhauses, sagten wir, für eine gewisse Nettigkeit wird er schon selbst sorgen. Besonders gelingt dieß in kleineren Orten, wenn nur die Bewohner einigen Sinn für die Schule haben. Ist der Lehrer längere Zeit im Orte, und weiß er sich taktvoll zu benehmen, so ist gar nicht zu bezweifeln, daß er das Interesse der Ortsbewohner für die Schule gewinnen muß, — und dann ist viel gewonnen. In jeder Gemeinde gibt es einen oder mehrere Schul- und Kinderfreunde, bei welchen es nur eines guten Wortes,

eines Hinweises auf Nachbargemeinden bedarf, um das Gewünschte für die Schule zu erlangen, wenn die Forderungen des Lehrers die Grenzen der Möglichkeit nicht übersteigen. Wenn nur die Leute einmal wissen, dass sie von dem Manne, dem sie ihre Kinder übergeben, wirklich nur das beste zu erwarten haben, dann scheuen sie gewiss kein Opfer, das ihren Kindern gilt. Ich traf einmal auf einer Reise in einem Dorfe eine Elementarklasse, deren Eindruck mir unvergesslich bleiben wird. Das Schulhaus selbst war ganz einfach gebaut, umgeben von einem freundlichen Gärtchen; es enthielt drei nette Lehrzimmer, eines für die Elementarklasse, das andere für die Kinder der Mittelstufe, das dritte für die der Oberstufe. Ich trat in das erste Zimmer ein. In jeder der drei Ecken (in der vierten war der Ofen) stand ein ganz einfaches Gestelle voll der schönsten Blumen*). Zwischen den Fenstern hiengen zwei schöne Bilder; das eine stellte die Szene vor, wie Jesus, der Kinderfreund, die Kleinen um sich versammelte, das andere war das Bild des schützenden Engels. An der gegenüberstehenden Wand hiengen in zierlicher Ordnung einige schöne Anschauungsbilder. Alles andere im Schulzimmer war so nett und rein, wie man es kaum in einem Schulzimmer vermuthen sollte, das doch so vielem Staube ausgesetzt ist. In dieser Gemeinde hat es der leitende Lehrer dahin gebracht, dass die Leute endlich einsahen, ein zweimaliges „Ausfegen" in der Woche genüge für die Reinigung der Schule nicht. Dieß geschieht dort täglich. Wie wohlthuend muß das für die Lungen der Kleinen — und für die des Lehrers sein! Wann wird einmal die Zeit kommen, in der man dem gefährlichsten Schulfeinde, dem Schulstaube energisch zu Leibe geht? O, ihr alle, die ihr da etwas darein zu reden habet, erbarmet euch wenigstens der armen Kinder, wenn ihr schon mit dem Lehrer kein Erbarmen haben wollt! — Nun, es wird nicht jeder Berufsgenosse so glücklich sein, wie jener in N...**), aber ein jeder wird ihm manches nachahmen können. Bietet das Schulzimmer den Kleinen einen freundlichen Anblick dar, so werden sie gewiss mit wahrer Lust und Freude in den Räumen des Schulhauses verweilen. Es macht einen wahrhaft komischen Eindruck, — man möchte lachen,

*) Am besten eignen sich für die Schulzimmer Pflanzen mit üppigem erfrischenden Laube. Sie tragen zur Reinigung der Schulatmosphäre wesentlich bei. Pflanzen, die einen starken, wenn auch angenehmen Geruch verbreiten, eignen sich hier nicht.

**) Ich weiß gar wohl, dass es leider noch allenthalben Leute gibt, die für mancherlei entbehrliche Dinge Geld genug zu haben scheinen — nur nicht für die Schule. Gott bessere es!

wenn die Sache nicht bitterer Ernst wäre, — wenn die Kinder in einem staubigen öden Schulzimmer vom Lehrer kommandiert werden zu singen:

In der Schule ist es schön,
gern will ich zur Schule gehn.

Das kommt mir eben so vor, wie wenn die Soldaten einer Kaserne „zum Gebet" und „vom Gebet" kommandiert werden. Unter allen Umständen hat Kellner Recht, wenn er sagt: „Zeige mir dein Schulzimmer, auf daſs ich sehe, wer du selber bist." —

Aber auch die Kleinen müßen sich einer gewissen Reinlichkeit und Nettigkeit befleißigen; schon frühe muß man sie dazu verhalten. Jedes Kind muß seinen Schwamm oder wenigstens einen feuchten Lappen zum Reinigen der Schiefertafel bei sich haben. Jedes muß ein Sacktuch mit sich führen. Lieber ohne Schuhe als ohne Sacktuch. Jedes Kind muß ordentlich und reinlich gekleidet, gekämmt und gewaschen zur Schule kommen. Endlich sehe der Lehrer strenge auf die äußere Gestalt der Schulbücher und der Schulgeräthe überhaupt. In den Kleinen lebt einmal der Zerstörungstrieb, und fast jedes Kind braucht erfahrungsgemäß mehr als eine Fibel im Jahre. Aber das kann nicht in Abrede gestellt werden, daſs es ein großer Unterschied sei in einer Klasse, wo der Lehrer oftmals eine „Revision" der Fibeln vornimmt und nach Umständen die muthwillige Beschädigung der Bücher strenge bestraft, im Vergleiche zu der Klasse, in welcher keine Seele sich kümmert, was die Kinder mit ihren Büchern treiben. Noch etwas käme hier in Betracht: Hat der Lehrer die freie Wahl seiner Fibel, so vergesse er ja nicht, das Augenmerk auch auf die äußere Ausstattung derselben zu richten. Soll schon das Schulzimmer dem Auge des Kindes nur Schönes darbieten, so soll dieß ganz vorzüglich auch das erste Buch des Kindes. Wir wissen, wie traurig es im allgemeinen hier noch bestellt ist. Unter der Legion von Fibeln aller Art konnte ich kaum zwanzig ausfindig machen, die den berechtigten Anforderungen an die äußere Ausstattung entsprechen.

Zur äußeren Physiognomie der Elementarklasse gehört aber auch noch etwas anderes: die Stimmung der Kleinen und das persönliche Auftreten des Lehrers. Frische und Lebendigkeit muß auf den Gesichtern der Elementarschüler zu lesen sein, Heiterkeit und Ruhe auf dem des Elementarlehrers. Ich kann mir nichts widerlicheres denken, als eine Elementarklasse, in der die Schüler dasitzen so steif, als wären sie von Holz geschnitzt, — in der der Lehrer als förm-

licher Grieskram jede kindliche Regung, und wäre sie auch die unschuldigste, despotisch unterdrückt, um so eine gute „Disciplin" in seinem Sinne zu erhalten. Aber eben so gefehlt wäre es, wenn man den Neigungen und Regungen der Kinder die Zügel schießen lassen wollte. Kinder sind einmal keine Engel. Uebrigens ist es eine ausgemachte Sache: Wenn die Schule selbst auf die Kleinen einen wohlthuenden Eindruck ausübt; wenn der Lehrer durch sein persönliches Auftreten, durch ungeheuchelte Liebe und Freundlichkeit als ein wahrer Kinderfreund sich zeigt; wenn er dazu auch noch den Unterricht so zu ertheilen versteht, dass er dem Kindesleben entspricht: dann kann es nicht fehlen, dass die Schule durchaus jenes heitere Gepräge an sich trägt, welches sie zu einem Kindertempel gestaltet, der dem heiteren Glanze des Jugendlebens entspricht.

3. Die Unterrichtszeit und die Vertheilung des Lehrstoffes in der Elementarklasse.

Die Gesammtzahl der wöchentlichen Schulstunden für die Elementarklassen sollte **achtzehn** nicht überschreiten. Diese achtzehn Stunden werden so vertheilt, dass an vier Tagen der Woche je vier Stunden und an einem Tage nur zwei Stunden Unterricht ertheilt wird, so dass also außer Sonn- und Feiertagen noch ein ganzer Tag der Woche, am besten der Donnerstag, und ein halber Tag den Kleinen zur freien Verfügung stehen. Bei uns in Wien beginnt der Unterricht des Morgens um 8 Uhr und endet um 10 Uhr; des Nachmittags beginnt er um 2 Uhr und endet um 4 Uhr. Nach der ersten Stunde tritt eine Pause von 5 Minuten ein, während welcher Zeit die Kleinen sich vollkommen frei bewegen. Uebrigens muß diese Zeitvertheilung überall den örtlichen Verhältnissen entsprechen. In den ersten Schultagen werden die Kinder auch schon nach der ersten Schulstunde entlassen. — Mit Ausnahme der Leseübungen im zweiten Halbjahre sollte in der Elementarklasse **keine Uebung über eine halbe Stunde ausgedehnt werden; anfänglich wird für manche Uebung auch schon eine Viertelstunde genügen.** Wird das Kind auf dieser Stufe zu lange mit einem und demselben Lehrgegenstande beschäftigt, so tritt vorzeitig Ermüdung ein, und die ist unter allen Umständen zu vermeiden. **Aber der Wechsel der einzelnen Uebungen muß auch zweckmäßig geschehen;** vorwaltend mechanische Beschäftigungen müßen dem geistig anstrengenderen Unterrichte folgen. Dadurch gewinnt das Kind die nötige Ruhe, seine Geisteskräfte wieder zu sammeln, und es ist dennoch mit nützlichen Dingen beschäftigt.

Es ist für die Elementarklasse nicht zu empfehlen, wenn der Lehrer an einen nach Stunden oder Halbstunden abgebrechselten Stundenplan sich zu halten gezwungen ist; man lasse ihm hier volle Freiheit. Diese darf er aber nicht misbrauchen, indem er nach Willkür und Laune einen Zweig des Elementarunterrichtes auf Kosten des anderen betreiben möchte. Der Lehrer muß gleich anfangs den Bereich seines Unterrichtes überschauen und sich über die Art des Wechsels mit den Unterrichtsgegenständen einen Plan entwerfen, welcher wenigstens die Zeit im allgemeinen festsetzt, die jedem Lehrgegenstande zu widmen ist. Wann innerhalb dieses Rahmens die eine oder die andere Uebung zu erfolgen habe, läſst sich nie ganz genau im voraus festsetzen. Manchmal geht eine Uebung so leicht von statten, dass man sie wol etwas länger ausdehnen kann als sonst, manche Uebung dagegen muß früher abgebrochen werden. Manchmal folgt auf das Lesen zweckmäßig das Schreiben, ein anderes Mal wieder ist dieß umgekehrt der Fall. Bald dient das Turnspiel, bald wieder das Singen zur zweckmäßigen Abwechslung.

Ich lasse nun eine durchschnittliche Vertheilung der achtzehn wöchentlichen Schulstunden folgen:

1. Halbjahr.

Anschauungsunterricht 6 Halbstunden;

Religionsunterricht 2 Halbstunden;

Rechnen 5 Halbstunden;

Sprachunterricht (Lesen, Schreiben und Sprechübungen) 17 Halbstunden;

Zeichnen 2 Halbstunden;

Singen 2 Halbstunden, welche in je 10 Minuten zu vertheilen sind;

Leibesübungen 2 Halbstunden.

2. Halbjahr.

Anschauungsunterricht 4 Halbstunden;

Religion 2 Halbstunden;

Rechnen 6 Halbstunden;

Sprachunterricht 17 Halbstunden;

Zeichnen 2 Halbstunden;

Singen 2 Halbstunden;

Leibesübungen 3 Halbstunden.

Der eine halbe Tag, an welchem der Nachmittagsunterricht entfällt, ist während der schönen Jahreszeit zu kleinen Ausflügen zu benützen, wo sich dieß machen läſst. Obgleich ich die Wichtigkeit solcher Aus-

flüge schon im ersten Theile dieses Werkes betont habe, so finde ich mich doch auch noch an dieser Stelle veranlasst, für dieselben eine Lanze einzulegen. „Die Professoren der Botanik und der Geologie, die Architekten und Ingenieure machen mit ihren Hörern belehrende Ausflüge und studieren in Wald und Feld, in Berg und Thal, oder durch Besichtigung von Fabriken und Bauwerken ihre Wissenschaft. Dagegen sollen die armen Kinder an die Schulbank festgebannt sein, zuweilen nur durch die strengste Disciplin und bis zur Grausamkeit gehende Härte zum Stillsitzen gezwungen werden. Diese haben keinerlei Mittel, sich dem dürren geisttödtenden Formalismus zu entziehen." Beust. „Welche Gelegenheit bietet sich auf dergleichen Spaziergängen dem Lehrer dar, seine Kenntnisse und Erfahrungen den Kindern mitzutheilen, und wie wird ihr Auge geöffnet für alles Große und Schöne in Gottes reicher Natur! — Bald ist es die Betrachtung einer Blume, die eure Kleinen um sich versammelt; bald zeigt ihr ihnen ein Blatt, einen Baum und erklärt deren Wesen; bald werdet ihr durch einen Schmetterling oder Käfer zur Erzählung des eigenthümlichen Lebens dieser Thiere geführt, und bald bietet das Ackerfeld in den verschiedenen Stadien seiner Kultur von der Bestellzeit bis zur Ernte reichen Stoff zu Betrachtungen dar. Zu diesem Leben mit eueren Kindern verbindet sich ihr Herz mit dem eurigen mehr und mehr; die manigfaltigsten Beweise ihrer Liebe werden euch wohlthun und für so manche Entbehrungen entschädigen, die euch das Leben auferlegt." Langethal.

Doch kehren wir wieder zum Schulzimmer zurück. Es handelt sich hier nicht nur um die Vertheilung der Lehrstunden, sondern auch noch um die zweckmäßige Vertheilung des Lehrstoffes im Laufe des Schuljahres. Schon vor Beginn des Schuljahres muß sich der Lehrer diese Zeiteintheilung festgesetzt haben; er muß wissen, wie weit er unter normalen Verhältnissen bis zu dieser oder jener Zeit in diesem oder jenem Gegenstande zu kommen habe, um sein Ziel zu erreichen. Er muß dieß umsomehr wissen, als er ja die Uebungen in den einzelnen Gegenständen möglichst um dieselben Stoffe concentrieren soll; er muß sich also im vorhinein einen Lehrgang entwerfen, welcher wenigstens die Grundzüge seines Stufenganges enthält. Nur dann kann er seinem Ziele sicher entgegensteuern, wenn er sich selbst schon im vorhinein gehörig orientiert hat. Ich lasse hier ein Beispiel folgen, wie ich nach meiner Zeiteintheilung den Unterricht in den einzelnen Gegenständen in einander greifen lasse, obgleich jeder Gegenstand nach einem selbstän-

digen Plane behandelt wird, also nicht wie nach der Vogelschen Methode so, wie es gerade einem andern Gegenstande anpasst. Es ist z. B. Mai, bei uns etwa die 30. Schulwoche. Im Anschauungsunterrichte wird der Frühling mit seinen Erscheinungen besprochen. Der Sprachunterricht ist bis dahin soweit gediehen, dass die Schüler zusammenhängende Lesestücke lesen können. Ich werde da nicht etwa, wenn in der Fibel zufällig ein Lesestück über den Hund oder die Katze folgen sollte, dieses behandeln, sondern eines, welches über den Frühling handelt, oder „das Lied der Vögel" oder „der große Tisch"*) oder „die Lieblingsblumen" u. s. w., wenngleich solche Lesestücke zufällig nach der Ordnung der Fibel, die ja allgemeinen Zwecken dienen muß, erst später an die Reihe kämen. — Hierauf wird ein Satz oder ein Spruch über den Frühling als Diktierübung benutzt und niedergeschrieben. Der Gesang nimmt das Lied „alles neu macht der Mai" oder ein anderes Frühlingslied zum Vorwurf. Selbst im Rechenunterrichte werden die kleinen Aufgaben auf Bäume, Blumen und Vögel sich beziehen. Nur so ist es möglich, dass der Wechsel in den einzelnen Unterrichtsgegenständen keine Gefahr für den kindlichen Geist nach sich zieht und der Flatterhaftigkeit nicht Vorschub leistet.

4. Die Lehrmittel der Elementarklasse und ihre praktische Verwendung.

Die Anschauung ist und bleibt das Fundament jedes fruchtbringenden Unterrichtes. Darum muß jede gut eingerichtete Elementarklasse zu allererst mit den entsprechenden **Lehrmitteln für den Anschauungsunterricht** ausgestattet sein. Die billigste und beste Lehrmittelanstalt ist hier die Natur, und an der Art und Weise, wie er dieselbe ausbeutet, erkennt man den Berufseifer des Lehrers. Der Lehrer verschaffe unter anderem den Kleinen Gelegenheit zur unmittelbaren Anschauung des Pflanzenlebens; ein Kästchen Erde und etwas Pflanzensamen sind niemals schwer zu beschaffen, auf dass die Kleinen das Wachsthum der Pflanzen beobachten können. Ebenso interessant ist es für die Schüler, wenn man ihnen Gelegenheit gibt, solche Thiere längere Zeit hindurch zu beobachten, welche ihnen allbekannt sind und einen durchaus anziehenden Entwickelungsprozess durchlaufen, wie der Schmetterling und der Frosch. In Städten versäume der Lehrer ja nicht, eine Samm-

*) Siehe das „erste Schulbuch zum Schreibleseunterricht. Herausgegeben von L. Schindler. Wien, 1876."

lung von Aehrenformen der Getraidearten, von Blatt= und Fruchtformen der Obst= und Waldbäume anzulegen. „Soll überhaupt das Interesse des Kindes an der Natur geweckt werden, so muß es bei Zeiten geschehen, wo noch alle Sinne den Eindrücken der Natur offen stehen und die ganze selbstlose Hingabe an ihre Reize noch nicht von abstrakten Kenntnissen getrübt und gestört wird.“ K. Richter. Einige bekannte ausgestopfte Vierfüßler und ausgestopfte Vögel sind auch nicht schwer beizuschaffen. Ebenso leicht ist die Sammlung einiger wichtiger Gesteine, welche einer Gegend speziell eigenthümlich sind. Grundsatz bleibt es immer: Was mit den Kindern besprochen wird, und ihnen in natura gezeigt werden kann, werde ihnen auch gezeigt. In vielen Fällen aber wird der Lehrer zu Modellen seine Zuflucht nehmen müßen. Für jede Elementarklasse empfehle ich das Modell eines Hauses, einer Mühle, eines Schiffes, eines Wagens, — ferner verschiedene Werkzeuge, Gartengeräthe, Ackergeräthe u. dgl. en miniature. Uebrigens soll bei der praktischen Durchführung des Anschauungsunterrichtes auf die zu verwendenden Lehrmittel ganz besonders verwiesen werden, weshalb wir uns hier mit vorstehenden Andeutungen begnügen und nur noch den Anschauungsbildern einige Worte widmen wollen. Mit diesen sieht es im allgemeinen noch recht traurig aus. Wir haben im ersten Theile dieses Werkes auf die vielen Mängel der vorhandenen Anschauungsbilder aufmerksam gemacht. Was fordern wir nun von einem guten Bilde zum Anschauungsunterrichte?

Gute Bilder müßen erstens treue, richtige und kennbare Darstellungen der Gegenstände sein; — sie müßen schön koloriert und durch die Schönheit ihrer Darstellung überhaupt geeignet sein, das Auge und den Geschmack der Kinder zu bilden; — die Bilder müßen von gehöriger Größe sein, sie sollen nicht viele, besonders nicht heterogene Gegenstände enthalten und nicht mit überflüssigen Nebengegenständen überladen sein; die Hauptperson oder der Hauptgegenstand soll herausgehoben und auffallend dargestellt sein. — Kommen verwandte Gegenstände in Gruppen zur bildlichen Darstellung, so ist das Hauptaugenmerk auf das richtige Maßverhältnis zu richten. Bilder zur Belebung des biblischen Geschichts= oder Religionsunterrichtes müßen den entsprechenden Ausdruck in den Mienen, Geberden und Stellungen der Personen darstellen.

Die meisten bisherigen Anschauungsbilder sind Gruppenbilder. Sie haben jedenfalls als solche einen ganz besonderen Wert, besonders wenn sie kleine Abschnitte aus den Lebensverhältnissen der Menschen

und Thiere oder auch kleine landschaftliche Gruppen darstellen. Doch ist ein solches Gruppenbild immer erst dann zu verwenden, wenn das Einzelnbild oder der einzelne Gegenstand vorher angeschaut wurde. — Wie aber sind gute Einzelnbilder zu beschaffen? Einfach so, indem man sich nach und nach aus verschiedenen Bilderbogen, die mitunter ganz Brauchbares, ja sogar Vorzügliches enthalten, einzelne Figuren ausschneidet und aufklebt. Eine ganz entsprechende buchhändlerische Ausgabe von Einzelnbildern für den Anschauungsunterricht ist mir nicht bekannt, und ich glaube auch, dass eine solche kaum möglich ist, da eine gute Ausführung derselben verhältnismäßig zu viele Kosten verursachen würde.

Nachstehend seien die mir bekannten besten Bilder für den Anschauungsunterricht namhaft gemacht:

„Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht." Berlin, Winckelmann u. Söhne.

„Bilderwerk für den Anschauungsunterricht." Bern, bei Atenen. (Sehr geschmackvoll gezeichnet und in Oelfarbendruck — man möchte sagen meisterhaft ausgeführt. Leider sind diese Bilder etwas kostspielig, doch sind sie das Geld völlig wert.)

„Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend." Eßlingen, Schreiber's Verlag.

„Der Anschauungsunterricht in Bildern." Prag. (Mit einer Gebrauchsanweisung von Franz Herrmann.) „Bilder für den Anschauungsunterricht in Schule und Haus." (43 Tafeln mit schönen Einzelnbildern, wovon jedoch manche ganz entbehrlich sind.)

„Anschauungsbilder" von Ammerling. Prag. Einzelne davon sind sehr schön, andere dagegen ebenso mangelhaft ausgeführt.

Ich will nur noch einige kurze Bemerkungen über die Behandlung der Bilder folgen lassen. Der Lehrer wird, wenn möglich, zuvor die Sache selbst oder wenigstens deren Modell anschauen lassen und mit den Kindern besprechen. Nun folgt eine Vergleichung von Sache und Bild. Man fragt die Kinder, wo sie das eine oder das andere, was sie an der Sache bemerkten, auch auf dem Bilde finden, und ob sie es überhaupt finden. Man erzählt dabei auch etwas von dem Gegenstande, um die Aufmerksamkeit der Kinder besonders rege zu erhalten. Man muß überhaupt, wie Langethal ganz treffend bemerkt, das Bild lebendig machen. Wir machen das Kind bei Betrachtung des Bildes eines Pferdes aufmerksam

auf die stolze Haltung seines Kopfes und auf seinen schnellen Lauf. Wir erzählen ihm dann, dass der Vater es einfängt, wenn er ausreiten will, dass er es aber vor den Wagen spannt, wenn Mutter und Kind mit dem Vater reisen, und bemerken, wie schnell der Wagen dann fortrollt. — Auf diese Weise kommt Leben in den Unterricht, ein Leben, welches dem Wesen des Kindes entspricht und zur Freudigkeit des Herzens und zur Kräftigung des Geistes dient. — Auch die Zeichnung des Lehrers an der Schultafel ist nicht außer Acht zu lassen. Ich verweise hier auf das im I. Theile des „Handbuches" (Seite 113) Gesagte.

Lehrmittel für den Schreiblese-Unterricht.

Für das Lesenlernen der Druckschrift ist das beste und einfachste Lehrmittel der Setzkasten. Er enthält eine entsprechende Anzahl von Buchstaben des kleinen und großen Alphabets, welche von gehöriger Größe angefertigt und einzeln auf Pappendeckel aufgeklebt sind. Diese Buchstaben liegen in abgetheilten Fächern, wie die Lettern des Buchdruckers. Zum Aufstellen derselben bedient man sich der Schultafel, welche zu diesem Zwecke mit drei bis vier beweglichen Querleisten versehen ist, oder auch einer eigenen Leistentafel, welche jeder Tischler um etwa 3 Gulden (6 Mark) nach Angabe des Lehrers herstellen wird. Dieses Lehrmittel ist nicht nur das einfachste und beste von allen, es ist auch das billigste, und hat somit alle Eigenschaften, welche man an ein Lehrmittel zu stellen berechtigt ist. Am Setzkasten sind bald Lehrer, bald Schüler hantierend. Den Kindern gewährt es viele Freude, wenn der Lehrer einen Laut nennt, und sie dessen Zeichen bald aus so vielen Buchstaben herausfinden und dann wie ein schwarzes Männlein auf die Querleiste stellen dürfen. Je weiter sie im Unterricht fortschreiten, desto mehr wächst in ihnen Lust und Freude dazu.

Einen ganz besonderen Wert für die Leseübungen erhält der Setzkasten dadurch, dass man damit die manigfaltigsten und interessantesten Uebungen vornehmen kann. Ich will sie nicht alle hier anführen und mich nur auf die wichtigsten derselben beschränken.

1. Man stellt sowol einzelne Buchstaben auf, als auch Silben, Wörter und ganze Sätze zusammen.

2. Man verändert die Physiognomie eines einzelnen Wortes, — und das ist die Hauptübung mittelst des Setzkastens — indem man a) den Anlaut, b) den Auslaut, c) den Inlaut verändert, das andere aber unverändert läfst. Z. B.: Es steht auf der Tafelleiste das Wort Bach. Wie heißt sein Anlaut?

sein Inlaut? sein Auslaut? — der Lehrer nimmt das B weg und setzt dafür ein D. Wie heißt es jetzt? Ich will daraus das Wort Fach machen; was muß ich wegnehmen, — was dazu geben? — Wer will mir wieder das Wort herstellen, welches zuerst hier war? Bach. — Der Lehrer nimmt das ch weg und stellt ein d hin. Wie heißt es jetzt? — Wer kann mir schnell wieder das Wort Bach herstellen? Ich möchte gerne das Wort Buch daraus machen; wie kann ich das? Nun gib du N. vor das u noch ein a; wie heißt es jetzt? Bauch. — Auch schon in der ersten Zeit des Schreibleseunterrichtes lassen sich solche Uebungen anstellen: man verwandelt in in im, dieses in am, dieses wieder in an, gibt vor dieses noch ein m und hat so das Wort man u. s. w. u. s. w.

3. Je eines von den bekannten Lautzeichen kommt auf einen Ehrenplatz, d. h. auf einen nur für die „guten Bekannten" bestimmten Platz, und bleibt dort stehen. Mit der Zeit stehen endlich alle Buchstaben des Alphabets daselbst und können nun alphabetisch geordnet werden. Die Kinder freuen sich sehr, wenn sie bemerken, wie nach und nach die Zahl ihrer „guten Bekannten" wächst. Durch das öftere Anschauen, und besonders dadurch, dass sich die Kinder sehr gut den Ort merken, wo dieser oder jener ihrer „Bekannten" immer steht, wird das Lernen wesentlich erleichtert.

4. Ganz besondere Dienste leistet der Setzkasten bei der Uebung zusammengesetzter An- und Auslaute. Ich lasse hier einige Beispiele folgen, woraus zu ersehen ist, wie vielseitig man diese Uebung gestalten kann. — Wir hätten z. B. das Wort Blei an der Tafel. Das Bl bleibt unverändert stehen; daran kommt nach und nach (abwechselnd) ut, u-me, ech. — Oder es steht das Wort fragen auf der Tafelleiste; dieses wird bloß durch Aenderung des Anlautes verwandelt in: tragen, schlagen, wagen, sagen, nagen, Magen u. s. w. — ang: lang, Gang, Hang, Sang, Klang u. a. Durch Veränderung des Inlautes lassen sich äußerst interessante, weil überraschende, Wortveränderungen vornehmen; z. B.: Gold, Geld, — Haus, Hans, — Korn, Kern, — Stirn, Stern, — Wirt, Wort, — Wurm, warm, — Linz, Lenz, — Wild, Wald, — Brot, Brut, Braut, — Mond, Mund, — Hand, Hund, — Rand, rund, — Stichel, Stachel, — Frucht, Furcht, — u. s. w.

Wir begnügen uns hier mit diesen allgemeinen Bemerkungen; sie werden jeden Lehrer hinreichend orientieren.

Nach dem Setzkasten verdienen die Lesetabellen (Wandfibeln) eine besondere Erwähnung. Ueber ihren Wert wird vielfach hin und

her gestritten; einige halten sie mindestens für überflüssig, andere verwerfen sie ganz. Meine Meinung geht dahin, dass sie keineswegs überflüssig sind, schon deshalb nicht, weil sie als ein Mittel zur Abwechslung des gar zu leicht ermüdenden Leseunterrichtes dienen. Auch spricht noch ein Grund für die Lesetabellen, nämlich der, dass man nicht gleich von den großen Formen der beweglichen Buchstaben zu den kleinen Formen der Fibel übergehen muß. Die Größe der Buchstaben auf den Lesetabellen ist in der Regel (oder sollte wenigstens so sein) etwas kleiner als die der Buchstaben des Setzkastens. Die Lesetabelle vermittelt also den Uebergang von den großen zu den kleinen Buchstabenformen in ganz zweckmäßiger Weise. Unsere Elementarschüler sollen die Fibel immer erst zuletzt in die Hand nehmen. Wer den Leseunterricht zu sehr an der Fibel betreibt, der schädigt das Auge der Kleinen, welches besonders in diesem Alter gar sehr der Schonung bedarf.

Wir besitzen fast zu allen weiterverbreiteten Handfibeln auch die Ausgabe einer Wandfibel, und es ist gut, wenn zwischen beiden Lehrmitteln eine gewisse Einheit besteht. Ich werde daher keine Wandfibel besonders namhaft machen, da es ohnedieß auf den betreffenden Handfibeln ersichtlich gemacht ist, wenn eine Wandfibel dazu erschien. Nur auf die neu erschienene Wandfibel des k. k. Schulbücherverlages in Wien möchte ich besonders aufmerksam machen; dieselbe ist in ein großes Buch gebunden, welches an einem passenden Orte aufgeschlagen und aufgestellt werden kann. Diese Einrichtung bietet den Vortheil, dass die einzelnen Blätter nicht so leicht verstauben oder auf andere Weise zu Grunde gehen, als wenn sie einzeln aufgespannt werden, wie dieß bisher zumeist geschah.

Lernt das Kind ein neues Lautzeichen, so wird dieses immer zuerst vom Lehrer an der Schultafel vorgeschrieben, weil man dabei auf die einzelnen Theile des Buchstabens besser aufmerksam machen kann, als wenn der Buchstabe schon fertig da ist.

Hierauf wird der Buchstabe im Setzkasten aufgesucht und aufgestellt; dann lässt man ihn an verschiedenen Stellen der Wandfibel herausfinden, und zuletzt erst kommt die Fibel an die Reihe.

Man verwendet in neuester Zeit sehr viel Fleiß und Sorgfalt auf die Erfindung allerlei komplizierter und kostspieliger Leseapparate. Die Weltausstellung 1873 in Wien brachte deren eine verhältnismäßig bedeutende Zahl zur Anschauung. Kein einziges dieser Lehrmittel kommt aber der Zweckmäßigkeit des Setzkastens auch nur annähernd gleich. Darum will ich mich auch gar nicht weiter darauf einlassen und nur

noch der Lesestäbe von Dr. Jacobi (Nürnberg, Ebner'sche Buchhandlung) gedenken, welche sonst recht gute Dienste leisten, jedoch neben dem Setzkasten auch überflüssig sind. Auch Born's Lesemaschine, so sinnreich sie sonst konstruiert ist, was ich ausdrücklich gern konstatiere, scheint mir ganz überflüssig zu sein.

Als Lehrmittel zum Schreiben verlange ich für jede gut eingerichtete Elementarklasse zunächst zwei große Wandtafeln, welche auf je einer Seite die vier Hilfslinien zum Schreiben enthalten, auf der andern jedoch ganz leer sein sollen. Die großen Holztafeln sind zu verwerfen und durch gut aufgespannte Leinwandtafeln zu ersetzen. Für die Hand der Schüler gehört in der Elementarklasse nur die Tafel (ebenfalls auf einer Seite liniert und auf der andern leer) und der Griffel. Letzterer muß immer lang, weich und spitzig sein. Der Lehrer scheue nicht die kleine Auslage und Mühe und halte immer eine entsprechende Anzahl solcher Griffel in Bereitschaft. Es ist einmal bei den Anfängern nicht anders, als dass der eine bald seine Spitze abbricht, der andere wieder den Griffel fallen lässt und ihn ganz zerbricht u. s. w. Sollen nun solche Kinder eine halbe Stunde oder noch länger, vielleicht auch gerade bei einer recht wichtigen Uebung unthätig sitzen? Oder soll man sie mit einem ungespitzten oder kurzen Stumpfe von einem Griffel mitarbeiten lassen? Oder soll etwa der Lehrer während der kostbaren Unterrichtszeit sich mit dem Zuspitzen der Griffel beschäftigen? Gewiss nicht. Viele empfehlen daher, es sei jedes Kind dazu zu verhalten, dass es selbst einen zweiten Griffel als Reserve bei sich führe. Die Praxis aber lehrt, dass die Kinder desto mehr zu Grunde richten, je mehr sie bei sich haben. Man vermehrt dadurch den Eltern nur die Auslagen. — Im ersten Theile dieses Werkes*) sprach ich mich dahin aus, dass die Tafel das alleinige Bürgerrecht in der Elementarklasse habe, dass also Papier, Feder und Tinte für später aufzusparen seien. Die vielen Einwendungen gegen die Tafel sind nichts als leere Phrasen, und selbst der in Nr. 22 der „freien pädagogischen Blätter" 1876 enthaltene Sturmartikel wird der Tafel den Sieg nicht streitig machen. Noch mehr muß man aber dagegen eifern, daß man mit dem Bleistifte auf dem Papiere Schreibübungen anstelle, wie es hie und da geschieht. Dadurch wird Schrift und Schönheitssinn erst recht gründlich verdorben. Ist der Bleistift hart, verdirbt man die Hand des Schülers; ist er weich, so wird mancherlei Geschmiere unver-

*) Siehe S. 218.

meidlich. Bleiben wir also bei der Tafel und sehen wir nur darauf, dass sie und der Griffel von gehöriger Beschäffenheit und jederzeit in Ordnung sind.

Wir müßen auch hier wieder der Fibel gedenken. Diese soll durchaus einfache und gefällige Schriftformen bringen, nicht aber veraltete Schnörksel und entstellte Karrikaturen, wie z. B. jene von C. Kühne und viele andere. Die gefälligsten Schriftformen älteren Duktus bringt die Fibel (erstes Lesebuch) von Lüben und Nacke. In meinem „ersten Schulbuche“ hielt ich mich an die Greiner'schen Formen, welche Einfachheit mit Eleganz vereinigen. Wir haben bisher keine Fibel, welche schönere Formen bringt als dieses erste Schulbuch. — Unter allen Umständen aber muß sich der Lehrer an den Duktus seiner Fibel halten; es wäre arg gefehlt, wollte man sich darüber hinwegsetzen.

Sonstige Lehrmittel der Elementarklasse.

Wir hätten da zunächst Stäbchen, Würfel und eine Rechenmaschine für den Rechenunterricht zu nennen. Die Würfel sollen theils mit den gewöhnlichen Augen versehen, theils auch ohne dieselben sein, was im Kapitel „Rechnen“ näher begründet werden soll.

Hinsichtlich der Rechenmaschine ist zu bemerken, dass die vollständige russische Rechenmaschine mit ihren 100 in Zehnerreihen abgetheilten Kugeln für das zweite Schuljahr sich vorzüglich eignet, besonders in der durch den k. k. Schulrath Prausek verbesserten Form*). Für die Elementarklasse jedoch genügt ein Stab oder Drat auf ganz einfachem Gestelle, an welchem die Kugeln nach und nach bis auf zehn vermehrt werden, wie eben der Rechenunterricht fortschreitet.

Für das Zeichnen ist ein Maßstab von 2 Dezimeter Länge (in Linealform) von hartem, dünnem Holze, in Centimeter abgetheilt, — ferner noch ein Stäbchen von der Länge eines Dezimeters und endlich ein kurzes, 1 Centimeter langes Stäbchen für die Hand der Schüler angezeigt. Es sei dießfalls auf die praktischen Bemerkungen bei den Vorübungen zum Schreiben verwiesen.

Für den Gesangunterricht ist eine Violine unerläßlich. Soll auch der Lehrer nach Thunlichkeit selbst vorsingen, so wird doch bei der Einübung der Liedchen die Violine nicht entbehrt werden können. Des Lehrers Lunge bedarf der Schonung zur rechten Zeit, und

---

*) Siehe den „Lehrmittelkatalog“ der Buchhandlung für pädagogische Literatur A. Pichler's Witwe u. Sohn. Wien. (Seite 6.)

es wäre gewiſs keine haushälterische Vertheilung der physischen Kraft, wenn Einer beim Singen bis zur Heiserkeit sich anstrengen und während des Sprach- oder Rechenunterrichtes sich schonen wollte.

5. Noch einige Bemerkungen aus der Praxis des Lebens.

Gar oft findet der junge Lehrer, der seine Bildungsanstalt mit den schönsten Idealen und mit dem Verlangen verläſst, dieselben auch einmal durch eigene Thatkraft verwirklicht zu sehen, seine erste Anstellung in einem Orte, dessen gegebene Verhältnisse mit den Idealen einen gar bedeutenden Kontrast bilden. Es gehört nicht selten ein großer Muth dazu, wenn man angesichts manch trauriger Thatsachen, vom besten Willenseifer beseelt, mit aller Kraft besseren Zielen zuzusteuern sich bemüht und für die wohlgemeintesten Absichten nicht selten allerlei Verdächtigungen oder wol gar Anfeindungen ausgesetzt ist, wenn man statt Anerkennung nur schnöden Undank erntet; es gehört ein großer Muth dazu, sage ich, wenn man in solchen Verhältnissen mit männlicher Festigkeit in seinen Bestrebungen beharren — und doch endlich den Sieg davon tragen will. Liebe Freunde, ich könnte aus meinem bewegten Schulmeisterleben so manches anführen, um zu zeigen, wie viel der seinen Beruf recht erfassende Lehrer auch unter den ungünstigsten äußeren Verhältnissen zum Bessern zu lenken vermag. Doch möchte mir dieß als Selbstlob mit Recht gar übel gedeutet werden; darum will ich diese Bemerkung nur gemacht haben, auf daſs der geehrte Leser weiß, ich spreche aus Erfahrung, meine Bemerkungen sind keine idealistischen Seifenblasen, die eine Zeit lang glänzen und dann zerplatzen.

Zwei Hauptpunkte sind es, die man ins Auge zu fassen hat, wenn man Reformen mit Erfolg durchführen will: ein gewisser Takt, welcher lehrt, wie man seine Ideale mit der Wirklichkeit in Einklang bringen kann, — und dann recht viel Geduld.

Manche stürmen gleich anfangs mit ihren Reformen drauf los; bestehende Einrichtungen, die oft mit den örtlichen Verhältnissen verwachsen sind, werden auf einmal beseitigt, das Alte taugt alles nichts, und selbst der Vorgänger im Amte wird nicht auf sehr zarte Weise beurtheilt u. s. w. u. s. w. Solche Heiſssporne bedenken wol nicht, daſs auch sie einmal über kurz oder lang einem Nachfolger den Platz räumen müßen, der dann auch urtheilen kann. Sehr viel Erfolg läſst sich erzielen durch öfteren freundlichen Verkehr mit den Ortsbewohnern, später auch durch Belehrung des Volkes in Form

von öffentlichen Vorträgen. Weiß der Lehrer solche recht anziehend und populär zu halten, so wird er dadurch einen großen Segen in seiner Gemeinde stiften; er wird nicht nur das Volk für seine Ideen, für seine Schule gewinnen, er wird sich auch seine eigene Arbeit nicht unbeträchtlich erleichtern. Die Eltern helfen ja meist so gern zu Hause nach; wenn sie es nur auch immer recht anzufangen wüssten! — Freilich muß der Lehrer nicht bloß durch Worte, sondern auch durch die That, durch sein ganzes Leben zeigen, dass er ein wahrer Bildner der Jugend ist, er muß sich stets vergegenwärtigen, welche große Rolle das eigene Beispiel bei der Jugendbildung spielt, und wie wichtig es ist, dass er durch sein persönliches Auftreten die Achtung des Volkes erwirbt. Nur der, welcher im edlen Sinne ein „Mann des Volkes" ist, nur der allein wird die großen Klippen zu überbrücken vermögen, welche seinen Bemühungen hindernd im Wege stehen. —

Ein weiterer Punkt, der für die innere Schulpraxis von einschneidender Wichtigkeit ist, ist die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht. Man verlasse sich ja nicht auf das Ungefähr, weil es scheinbar so leicht ist, die Kleinen zu lehren. Die Vorbereitung auf den Unterricht erleichtert nicht bloß die Arbeit des Lehrers in der Schule; ich möchte fast sagen, sie sichert den gewünschten Erfolg im Vorhinein. Ueber Lehrplan und Lehrgang muß der Lehrer stets im Klaren sein, wenn er überhaupt nicht dem Mechanismus verfallen will. Die Vorbereitung darf aber nicht bloß im Lesen irgend eines methodischen Handbuches bestehen, der Lehrer muß vielmehr mit der Feder in der Hand speziell für seine Schüler selbstdenkend arbeiten. Es ist ferner eine Thatsache, dass man beim Unterrichte und überhaupt im Verkehr mit den Kleinen auf manche fruchtbringende Idee verfällt, so manche gute Erfahrung macht, auf die man weder durch Bücher noch durch eigenes Nachdenken am Schreibtische gekommen wäre. So mancher schöne Gedanke entquillt Einem während des Unterrichtes oder unmittelbar nach demselben. Man versäume ja nicht, sich solche Gedankenspäne von Zeit zu Zeit aufzuzeichnen. Dieß bereitet späterhin manche Freude und bringt großen Nutzen für Lehrer und Schüler. Mein ganzes „Handbuch" ist so entstanden, indem ich mehrere Jahre hindurch Tag für Tag eigene Gedanken und Erfahrungen, sowie Lesefrüchte aus der pädagogischen Literatur aufzeichnete und diese Aufzeichnungen später in den Rahmen eines Buches einordnete. —

Den Unterricht selbst eröffne und schließe man abwechselnd mit Gebet oder mit Gesang. Versteht es der Lehrer, in den Kindern

Interesse zu erregen, und hat man ihm nicht eine Ueberzahl, von Schülern aufgehalset, so wird die Erhaltung einer guten Schuldisciplin eine Leichtigkeit. Nur wahre der Lehrer seine Autorität den Kindern gegenüber. Die Kinder sollen in ihm zwar den guten Freund aber auch den strengen Vorgesetzten erkennen, der mit Milde den Ernst zu paaren versteht. Der Lehrer muß die Kinder in der Hand, diese müßen ihn im Herzen haben, dann geht alles vortrefflich. Freilich ist auch zu bedenken, dass Kinder keine Engel sind. „Wenn ihr, liebe Lehrer, auch mit ganzer Seele bei eueren Kindern seid; wenn die meisten der Kinder mit der größten Theilnahme euerem Unterrichte folgen, so wird es doch immer einige geben, deren Zerstreutheit sie zum Schwatzen und zu Störungen aller Art verleitet. Und wenn ihr auch den Kindern durch liebevolles Benehmen ein treffliches Beispiel für ihr Verhalten gebet, so werdet ihr gleichwol erfahren, wie gar oft im Betragen der Kinder Zorn und Hass durch Schimpfen, Stoßen und Schlagen hervorbricht. Bei Knaben ist das weit mehr noch der Fall als bei Mädchen. Sind aber Vergehungen vorgefallen, dann wird es gewöhnlich leider schon unter den Kindern einige geben, welche die schwarze Hinterthür der Lüge schon kennen und brauchen gelernt haben, um sich hinter derselben vor Strafe zu schützen. Ja auch wol Diebstal zeigt sich in seinen ersten Anfängen hier und dort, und das sauere und bittere Schmerzensfeld des Lehrers öffnet sich euch. Ihr sollt diesen Fehlern begegnen, ihr sollt sie aus den Herzen der Kinder verbannen. Wenig wissen die Eltern eurer kleinen Schüler davon, welche Mühe das kostet, bis ihr die Fehler gänzlich vertilgt habet, durch welche das Leben der Kinder nicht selten durch die Schuld ihrer Eltern verdüstert wird." Langethal. Sind wir gezwungen zu strafen, so müßen wir geringe Fehler des Leichtsinnes von tiefer liegenden Herzensfehlern unterscheiden. Beständiges Zanken und häufige Anwendungen der Strafen sind das beste Mittel, um die Schuldisciplin zu verderben. Wo der strafende Blick genügt, spare man das Wort; genügt das mahnende Wort, so spare man weitere Strafen. Das Kind muß zu dem Gefühle gelangen, dass das schon eine bedeutende Strafe sei, wenn es nicht sitzen darf wie seine Kameraden, oder wenn es gar nicht mehr in deren Mitte bleiben darf, sondern sich absondern muß u. s. w. Bei allen Strafen darf aber die stille Ruhe des Gemüthes weder bei dem Lehrer noch bei den Schülern unterbrochen werden. Bei notwendig werdenden Untersuchungen muß dem Lehrer alle Angeberei gründlich verhasst sein und von ihm zurückgewiesen werden;

dagegen fordere er strenge Wahrheit, wenn er selbst Fragen stellt. Dem Kinde schon muß es Gewissenssache sein, das Geschehene in Wahrheit und Aufrichtigkeit zu erzählen, sobald es der Lehrer dazu auffordert.

Zu Beginn des Unterrichtes muß unter allen Umständen vollkommene Ruhe herrschen. Das ruhig gehaltene Wort des Lehrers soll von jedem Kinde ohne Anstrengung vernommen werden. Uebermäßiges Schreien befördert nur die Unachtsamkeit und trägt wesentlich bei zum vorzeitigen physischen Ruine des Lehrers. So lieb es dem Lehrer sein muß, wenn die Schüler selbst Fragen an ihn richten, so darf er doch nicht dulden, dass diese nach Belieben geschehen; dadurch würde der Unterricht bald außer Rand und Band gerathen.

Wir schreiten nun nach unseren einleitenden Bemerkungen zur praktischen Darstellung der methodischen Behandlung des Elementarunterrichtes.

I. Kapitel.

Der Anschauungsunterricht.

Auf die ausführliche theoretische Erörterung dieses Gegenstandes im I. Theile meines Handbuches verweisend, habe ich den nachfolgenden praktischen Skizzen nur noch wenige Worte vorauszuschicken.

Bei uns beginnt das Schuljahr im Herbste. Dem entspricht auch mein Plan für den Anschauungsunterricht. Es wird zuerst von der Schule, vom Vaterhause, vom Menschen und seinen Lebensverhältnissen gesprochen. — Die Kinder werden auf die wichtigsten Naturerscheinungen im Herbste aufmerksam gemacht*). — An die Unterhaltung über die Speisen des Menschen reiht sich ganz natur- und zeitgemäß die Anschauung und Besprechung verschiedener Obstgattungen.

Den Winter über kommen nebst den wichtigsten Naturerscheinungen verschiedene vierfüßige Thiere und Vögel an die Reihe (von letzteren solche, welche auch im Winter bei uns bleiben). In den Frühling und Sommer hinein fallen dann die Uebungen über die Umgebung des Wohnortes: Garten, Wiese, Feld, Wald u. s. w., über die Singvögel, den Frosch, den Schmetterling u. s. w.

Zum Schlusse folgt eine übersichtliche Wiederholung und Ordnung des vorgenommenen Anschauungsstoffes mit Rücksichtnahme auf den Verlauf des Jahres.

Der Lehrer schließe immer an das Leben der Kinder an; diesen Grundsatz habe ich stets im Auge gehalten. Aber auch die andern Fundamentalgesetze der Methodik habe ich entsprechend gewürdigt: Gehe vom Bekannten aus zum Unbekannten, — vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren! Nur so wird der Anschauungsunterricht das, was er sein soll: ein allgemeiner Lebens- und Bildungsunterricht.

---

*) Siehe die einleitenden Bemerkungen in der Abtheilung XIII. dieses Kapitels: „Die Jahreszeiten".

Meine nachfolgenden Skizzen können nur als Andeutungen betrachtet werden. Des Stoffes ist viel. Nicht überall ist alles zu nehmen! Jeder Lehrer wähle sich aus oder ergänze nach seinen Bedürfnissen und Verhältnissen. Nur muß aus jedem Anschauungskreise der Kleinen wenigstens etwas geübt werden. So gestaltet sich der Anschauungsunterricht in der Wirklichkeit zu einer **Propädeutik des Volksschulunterrichtes**, wie ihn Dr. Dittes in seiner Methodik ganz treffend nennt.

Eine Hauptsache bei jeder einzelnen Uebung ist eine gewisse Ungezwungenheit, welche jedoch nicht in Planlosigkeit ausarten darf. Der Lehrer wird sofort herausfinden, daſs meine Skizzen aus der Praxis der Schule hervorgegangen sind, aber auch den theoretischen Anforderungen einer gesunden Methodik Rechnung tragen. — Einzelne Uebungen habe ich der äußerlichen Anordnung wegen etwas weit ausgedehnt. An dem Lehrer muß es nun liegen, am passenden Punkte abzubrechen und eine solche Uebung auf zwei oder drei zu vertheilen.

Wie immer auch der Lehrer vorgehen, welche Stufenfolge ihm am zweckmäßigsten erscheinen möge, stets richte er sich nach seiner Gegend, nach dem Verlaufe der Jahreszeiten, nach der erstarkenden Geisteskraft, nach der sich entwickelnden Sprachgewandtheit, — überhaupt nach den Bedürfnissen seiner Schüler.

I.

Die Schule.

Das Kind als Schüler.

Der erste Schultag.

Die Kleinen werden von den Eltern oder größeren Geschwistern zur Schule gebracht und dem Lehrer vorgeführt. Er richte an jedes derselben einige freundliche Worte; er lasse diese Gelegenheit ja nicht vorübergehen, sich nach Thunlichkeit um die individuellen Eigenthümlichkeiten der neuen Ankömmlinge zu erkundigen und in seinem Notizenbuche die bezüglichen Aufzeichnungen zu machen. „Mein Kind ist etwas schlimm!" sagt vielleicht eine Mutter. „Das meine ist schüchtern und furchtsam", bemerkt die zweite. Ein Kind ist schwerhörig, ein anderes kurzsichtig, ein drittes schwach und kränklich, andere wieder sind gesund „wie Hirsche" u. s. w.

In Gegenwart der Eltern lasse sich der Lehrer von jedem Kinde seinen vollen Namen sagen und weise ihm sodann seinen Platz an. Bei Anweisung d r Plätze gelten folgende Rücksichten: 1. Kinder, welche einander schon kennen, setze man anfänglich zusammen; später wird es vielleicht gut sein, sie auseinander zu halten. 2. Die größeren Schüler kommen rückwärts, die kleineren in die vorderen Bänke zu sitzen. 3. Kurzsichtige, Schwerhörige und sonst gebrechliche Kinder gehören unter allen Umständen in die vorderen Bankreihen.

Die Eltern entfernen sich nach und nach; der Lehrer ist nun mit den Kleinen allein. Da gibt es denn fröhliche und traurige Gesichter! Es werden selbst einzelne Kinder zu weinen anfangen. Diese tröste der Lehrer zunächst damit, dass sie ja bald wieder nach Hause kommen zu Vater und Mutter, zu Bruder und Schwester. Die munteren sind zu beloben.

Jetzt schauet einmal euere Kameraden recht gut an! Stehet einmal alle auf! Machet es einmal so wie ich! (Der Lehrer führt verschiedene Handbewegungen aus.) Schlaget einmal mit der Hand auf die Bank! — So, nun will ich aber auch sehen, wer von Euch recht schön ruhig sitzen kann. — Das ist brav! Alle sitzen so schön ruhig da; ihr werdet gewiss alle recht brave Kinder sein; nicht wahr? — Nun merket einmal auf! Dahier habe ich ein Buch, und darin stehen alle euere Namen aufgeschrieben. Ich werde einen nach dem andern rufen; wer seinen Namen hört, der steht schön auf und sagt recht laut: Da bin ich! — —

Nun will ich euch noch eine schöne Geschichte erzählen, weil ihr so brave Kinder seid.

Es war einmal ein alter Mann mit großem Barte und breitem Munde, der hieß Isegrim. Er hatte einen großen Sack. Mit dem Sacke gieng er im ganzen Lande umher, fieng die faulen Kinder zusammen und steckte sie in den Sack. Wenn er dann den Sack voll hatte, nahm er ihn auf den Rücken und trug die faulen Kinder weit, weit fort, in einen finsteren Wald hinein.

Dort hatte er ein Haus, das sah inwendig aus wie ein Schafstall. Da hinein wurden die faulen Kinder gesteckt. Hier mußten sie nun von früh bis abends arbeiten. Sie mußten Strümpfe stricken, Säbel schnitzen, kleine Trommeln bauen, Bilderbücher ausmalen, Drachen zusammenkleben, hölzerne Vögel zusammenleimen, papierne Helme ausschneiden u. dgl. Aber alles das gehörte nicht etwa den faulen Kindern, sondern das sammelte Isegrim. Und wenn Weihnachten

kam, zog er sich für den Knecht Ruprecht an und brachte diese hübschen Sachen den fleißigen Kindern im Lande.

Isegrim behielt die faulen Kinder so lange, bis sie fleißig geworden waren. Dann ließ er sie wieder nach Hause gehen. Wen er das zweite Mal einfangen mußte, der bekam dann zur größeren Strafe nicht viel zu essen. Denn der alte Isegrim sagte: „Der liebe Gott will, dass wir arbeiten, und wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen."

Wer nun gar das dritte Mal ins Haus kam, dem machte Isegrim das Gesicht kohlschwarz, dass man's gleich sah, wer ein Erzfaulenzer war.

Felix war auch schon zweimal bei dem alten Isegrim gewesen; aber er wurde immer wieder faul wie zuvor. Er wollte früh nicht aufstehen. Wenn die Sonne untergieng, war er der erste, der sich auf's Kanapee legte und schlief. Seine Schularbeiten hatte er nie zur rechten Zeit fertig, und den ganzen Tag kümmerte er sich um nichts, als um das Essen.

Da sah er endlich den Isegrim wieder mit dem großen Sacke daher kommen. „Halt", dachte sich Felix, „den Alten willst du schon betriegen!" Und schnell steckte er sein Taschenmesser zu sich.

Es half nichts, Felix mußte wieder in den Sack spazieren. Unterwegs nahm er nun sein Messer und schnitt ein Loch in den Sack. Als er aber zu dem Loche heraussprang, gieng der alte Isegrim eben über einen Fluss, und — plump! — da lag der kluge Felix im Wasser.

Isegrim ließ ihn erst ein Stückchen fortschwimmen, dann aber zog er ihn heraus und band ihn an einen Strick, dass er nicht wieder ausreißen konnte. Nun hatte es Felix nicht gut in dem Hause des Isegrim. Er bekam nur Wasser und Brot zu Mittage und statt des Abendbrotes tüchtige Schläge.

Es ist aber nur gut, dass sich Felix endlich doch noch besserte und ein fleißiger Knabe wurde, an dem Eltern und Lehrer und der liebe Gott Freude hatten.

Nach Wiedemann.

2. Unterhaltung.

Es freut mich, dass ihr wieder so froh und munter seid wie gestern. Selbst der Kleine da (der gestern so weinte) ist heute schon munter geworden.

Gestern habe ich eure Namen gerufen; heute werde ich sehen, wer von euch selbst seinen Namen recht laut sagen kann. (Folgen nun Fragen an recht viele Kinder, — wo möglich an alle — wie sie heißen. Die Antworten werden meist nur aus einem oder aus höchstens zwei Wörtern bestehen: Anton Huber, Franzl, Mina ꝛc. — Ihr müßet mir aber nicht bloß den Namen sagen, sondern auch dabei schön sprechen: Ich heiße Anton Huber u. s. w. Schüchterne Kinder werden aufgemuntert, indem man frische, geweckte Kameraden als Muster aufstellt: So müßet ihr's auch machen. Auch die ungezwungene natürliche Freundlichkeit des Lehrers trägt zur Aufmunterung sehr viel bei.

Hinweis auf Knaben- und Mädchennamen. Nennen solcher Namen. Dabei dürfte es schon an der Zeit sein, dass der Lehrer den Kindern beibringt, sie mögen, wenn er beispielsweise fragt: Wer kann mir einen Knabennamen nennen? nicht alle zugleich rufen: „ich" oder „ich bitt" oder gleich mehrere Namen unter einander rufen. Wer etwas sagen will, soll einfach die Hand erheben, und nur der soll sprechen, welcher dazu aufgefordert wird.

Der Lehrer ruft dann einen Vornamen; z. B. Fritz, stehe einmal auf! Es werden vielleicht 2, 3 oder noch mehr Knaben sich aufstellen, die Fritz heißen. Da weise der Lehrer darauf hin, dass jedes Kind zwei Namen hat. Zu Hause werdet ihr nur mit einem Namen genannt. Mit welchem Namen nennt dich die Mutter? Du N.? Du H. u. s. w. Das ist der Vorname. In Schulen, wo nur christliche Kinder sind, kann man auch den Ausdruck Taufname wählen; dabei kann man darauf hinweisen, wie die kleinen Kinder in der Kirche getauft werden und dabei einen solchen Namen bekommen. Welches ist dein Vorname? (Taufname.) Du mußt mir nicht nur deinen Vornamen nennen, sondern dabei auch schön sprechen: Mein Vorname ist Josef u. s. w. — Hierauf ruft der Lehrer einige Kinder mit Zunamen. Dann wird einfach gesagt, dass dieser oder jener Name ein Zuname sei. Mehrere Kinder werden aufgefordert, ihren Zunamen zu nennen. Jeder von euch hat einen Vornamen und einen Zunamen. Wie viele Namen sind das? Wie viele Namen hast du? Nenne mir N. deine zwei Namen! Anstatt zwei Namen sagt man auch beide Namen. Nenne mir N. deine beiden Namen! (Den Ausdruck Familiennamen möchte ich hier noch nicht empfehlen, sondern erst später, bis die Besprechung über die Familienglieder folgt.)

Schon bei dieser Unterhaltung ist darauf zu sehen, dass die Kleinen an die Schulordnung sich zu gewöhnen an-

fangen. Jeder Schüler, der gerufen wird, steht auf und antwortet schön. (In diesem Ausdrucke ist sowol das Lautsprechen als auch das Sprechen in vollständigen Sätzen enthalten. Ferner ist mit strenger Consequenz daran festzuhalten, dass kein Kind spricht, ohne gefragt zu sein, und dass jede Meldung ausschließlich mittelst Erheben der Hand zu geschehen habe. Lässt man diese scheinbare Kleinigkeit anfangs unbeachtet, so hat man später sein liebes Kreuz damit.)

Nun folgt eine fragende Wiederholung der Geschichte vom Isegrim: Wie hat der Mann geheißen, von dem ich euch gestern erzählt habe? Wo lebte der Isegrim: Wohin gieng er? Was trug er auf dem Rücken *rc.* *rc.*

Wenn die Kinder anfangs auch etwas unbeholfen antworten, das thut nichts. Bei einiger Nachhilfe des Lehrers, bei gutem Vorsprechen und bei fortgesetzter Uebung wird die anfängliche Unbeholfenheit mehr und mehr schwinden. Auf einen Hieb fällt kein Baum. Nur auf etwas sei hier noch aufmerksam gemacht: Man lasse den Kindern erstens Zeit, sich auszusprechen, und zweitens falle man ihnen niemals in die Rede. Erst wenn der Schüler mit seiner Antwort fertig ist, ist es an dem Lehrer, das zu verbessern, was vom Schüler der Sache oder der Form nach gefehlt war. Bei geschickter Fragestellung und besonders, wenn der Lehrer beim Erzählen den rechten Erzählton getroffen hat, wird es um die Antworten gar nicht schlecht bestellt sein. Einzelne Sätze können auch im Chore gesprochen werden. —

Nun könnet ihr nach Hause gehen. Nachmittag bringet jeder eine Tafel, einen Schwamm und einen Griffel mit!

3. Unterhaltung.

Wiederholtes Aufrufen der Namen. Fragen nach Vor- und Zunamen.

Wisset ihr auch, wo ihr jetzt seid? (Einzeln und im Chore abwechselnd sprechen lassen:) Ich bin in der Schule. Wir sind in der Schule. Wie nennet man solche Kinder, welche in die Schule gehen? (Schulkinder). Ein Schulkind nennt man auch noch anders einen Schüler (eine Schülerin). Was bist du also jetzt schon? Wer schickt euch denn hierher in die Schule? Was wollt ihr da in der Schule? *rc.* Ihr freuet euch gewiss darüber, dass ihr schon so groß seid, und in die Schule gehen könnet. Ich sehe auch, dass ihr schon verschiedene Sachen mitgebracht habet. Zeiget mir dieselben!

Griffels: Der Griffel ist lang. Der Griffel hat eine Spitze; er ist spitzig. Wenn die Spitze abgeschrieben ist, muß man eine neue Spitze machen; man muß den Griffel spitzen. Womit? Den Griffel kann man leicht zerbrechen; wie ist er deshalb? Kurze Belehrung: Der Griffel sei immer lang und spitzig, die Tafel sauber und rein. In letzterer Beziehung gehe der Lehrer mit gutem Beispiele voran und halte seine Schultafel selbst immer vollkommen rein. Es ist verstimmend, wenn die Schultafel aussieht wie eine Kalkwand, über die man mit einem schmutzigen feuchten Gegenstande gefahren ist.)

Nachdem die Tafeln gereinigt wurden: Sehet einmal euere Tafeln recht gut an; da bemerket ihr schöne gerade Striche, welche nicht weggelöscht werden können. Was für eine Farbe haben diese Striche? — Anstatt Striche saget man auch Linien. Wenn man so schöne gerade Linien ziehen will, wie sie auf eueren Tafeln sind, so muß man ein solches Ding dazu haben. (Ein Lineal vorzeigen.) Was ist das? Woraus ist das Lineal gemacht? Wie sieht es aus? Das Lineal ist lang. Das Lineal ist schmal. Das Lineal ist dünn. —

Die großen Kinder schreiben und malen nicht mehr auf der Schiefertafel; worauf denn? (Einen weißen Papierbogen vorzeigend): Was ist das? Wie sieht das Papier aus? (Mehrere Arten von Papier werden angeschaut und besprochen: Schreibpapier, Briefpapier, Löschpapier, Zeichenpapier, Packpapier u. s. w.) Können wir mit dem Griffel oder mit der Kreide auch auf dem Papiere Striche machen? Was muß man dazu haben? (Bleistift oder Feder.)

Der Bleistift kann noch leichter zerbrechen, als der Griffel, daher wird er in Holz eingefaßt. — Rund, kantig (verschiedene Arten anschauen). Der Griffel ist lang, der Bleistift ist auch lang. Der Griffel ist spitzig, der Bleistift ist auch spitzig u. s. w. Wie sehen die Striche aus, welche man mit der Kreide macht? mit dem Griffel? mit dem Bleistifte? —

Einer von euch hat vorhin die Feder genannt. (Vorzeigen.) Die Feder ist aus Stahl gemacht. Das ist eine Stahlfeder. Unten hat die Stahlfeder zwei Spitzen. Zwischen den Spitzen ist eine Spalte. Die Stahlfeder ist kurz. Man kann sie nicht gut anfassen. Deswegen steckt man sie in den Federstiel (vorzeigen) oder Federhalter. — Es gibt aber auch noch andere Federn, die sind nicht von Stahl, sondern sie wachsen an der Gans. — Gänsefeder. — Theile derselben: Kiel (Spule), Fahne, Stiel, Seele. Schneiden der Feder. — Es gibt auch Federn in den Betten. Mit denen kann man aber

nicht schreiben. Eine Feder, mit welcher man schreiben kann, heißt Schreibfeder.

N. komme einmal her und mache mit dieser Feder einen Strich auf dem Papier! (ohne Tinte.) Das geht nicht. Was müßen wir dazu haben? (Tinte.) Die Tinte ist schwarz (roth u. s. w.). Wo befindet sich die Tinte? — Tintenglas, Tintenfass. Wenn man das Tintenfass umwirft, was muß da geschehen? Weil die Tinte fließt, so sagen wir, sie ist flüssig (Vorsicht nothwendig; nicht Flecke machen oder gar die Kleider besudeln).

Jetzt haben wir schon eine Menge Dinge kennen gelernt, welche wir in der Schule brauchen. Wer kann mir dieselben aufzählen? — Nun wollen wir noch ein Ding betrachten, welches wir in der Schule brauchen. (Ein Buch vorzeigend): Was ist das? Anschauen und Benennen der Theile: Schalen, wie viele? wozu? — Warum sind die Schalen steif? — Rücken; — Blätter; woraus? — Jedes Blatt hat zwei Seiten. Was steht auf den Blättern? Wenn ihr brav seid, werden wir recht bald einige Buchstaben lernen. — Die Blätter sind fest zusammengebunden. Der Mann, welcher das Buch bindet, heißt Buchbinder. — Wozu ist das Buch da? Ein Buch zum Lesen heißt ein Lesebuch. — Bilderbuch u. s. w.

Sehet diese Buchstaben an, die sind vom Buchdrucker gedruckt worden.*) Es gibt auch Bücher, in welche man die Buchstaben schreibt. Schreibebücher, — Rechenbücher, Zeichenbücher rc.

Merket euch: Das Buch, worin die Kinder lesen lernen, nennt man Fibel. Was für ein Buch hast du? (Reinhalten, nicht zerreißen, zerknittern, hineinschmieren, herumwerfen u. s. w.)

Je nach Umständen auch eine Besprechung über die Federschachtel (das Schieferkästchen), den Schulranzen u. dgl.

Wir haben jetzt so viele Dinge kennen gelernt, welche wir in der Schule finden und zum Lernen brauchen. Nennet mir diese Dinge noch einmal! Diese Dinge nennt man auch Schulgeräthe. Was ist also das Buch, die Tafel, der Griffel u. s. w. (Einzeln und im Chore antworten.) —

Weil ihr so brav gewesen seid, will ich euch wieder ein schönes Sprüchlein lehren:

---

*) Es ist gegenwärtig nicht schwer, eine kleine Druckerei, Metall-Lettern und Zugehör, beizuschaffen. Hat der Lehrer Mittel und Wege dazu, so säume er ja nicht, den Kindern zu zeigen, wie man ein Buch druckt.

Bin ich auch noch jung und klein,
gut und brav kann ich schon sein.
(Einübung wie bei dem ersten Sprüchlein. — Wiederholung desselben.)

Räthsel.

Auf dem Schnabel läuft's,
schwarze Farbe säuft's,
viel Tausenden verdient's das Brot;
lernst du's gebrauchen, dann hat's nicht Not.

5. Das Schulzimmer.

(Es sei bemerkt, dass vor Beginn einer jeden neuen Lektion die vorhergehende, später auch mehrere Lektionen in zusammenfassender Weise zu wiederholen sind. Hier gilt mehr als irgendwo der Satz: Repetitio est mater studiorum! Ergibt sich im weiteren Verlaufe des Unterrichtes Gelegenheit, auf eine frühere Besprechung hinzuweisen, so muß dieselbe jederzeit benutzt werden. Ich habe mich bestrebt, in den nun folgenden Andeutungen darauf besonders Rücksicht zu nehmen.)

Wir haben die Dinge, welche wir in der Schule brauchen, Schulgeräthe genannt. Wie werden wir wol die Stube oder das Zimmer nennen, in welchem wir jetzt sind? (Schulstube, Schulzimmer.) Warum? —

Wir wollen heute sehen, was alles in der Schulstube zu finden ist. Wo kommt man herein? Die Thür kann man auf- und zumachen; (öffnen und schließen). Die Thür ist von Holz. Die Thür hat zwei Flügel. Unten an der Thür ist die Schwelle. An der Thür sind Angeln und Bänder; diese sind aus Eisen. — Schloss, Schlüssel, Klinke. — Was aus Holz ist, nennt man hölzern. Wie wird man etwas nennen, das aus Eisen ist? Was an der Thür ist hölzern? Was . . . . ist eisern? — Zweck der einzelnen Theile. —

Was sehen wir, wenn wir über uns schauen? Die Decke. Was über uns ist, das ist oben. Was ist im Zimmer oben? Sehet nieder zu eueren Füßen! Da ist der Fußboden. Ist der Fußboden auch über uns? Am Fußboden sind Bretter. Diese Bretter heißen auch Dielen. Der Fußboden ist gedielt. — Sehet vor euch hin! Wo unser Gesicht ist, da ist vorne. (Auf die Vorderwand

zeigend): Was sehen wir vorne im Schulzimmer? Haben wir nur diese eine Wand im Zimmer? Eine Wand ist auch hinter unserem Rücken. Was hinter uns (hinter dem Rücken) ist, das ist hinten (rückwärts). — Zeiget mir einmal die Hand, womit ihr den Löffel haltet, wenn ihr die Suppe esset! Merket: Das ist die rechte Hand. (Nachsprechen.) Zeiget mir die rechte Hand! Die andere Hand ist die linke Hand. Zeiget mir die linke Hand! (Das muß oft, abwechselnd, bis zur völligen Sicherheit geübt werden. Der Lehrer, welcher den Kindern gegenübersteht, mache diese Uebung verkehrt mit: zeigen die Schüler nach rechts, so zeige er von seinem Standpunkte aus nach links, um die Kleinen nicht zu beirren.) Wo die rechte Hand ist, da ist rechts. Zeiget nach rechts! Wo die linke Hand ist, dort ist links. Zeiget nach links! nach rechts! links!

Wir haben schon eine Wand vor uns und eine Wand hinter uns betrachtet. Wo ist noch eine Wand? Die Wand vor uns ist die vordere Wand. Wie wird man die Wand rechts nennen? links? hinten? In welcher Wand ist die Thür? An welcher Wand hängt das Bild? — Die Wand ist weiß (oder bemalt). — Sehet euch nach allen Wänden um! Was bemerket ihr in dieser Wand da? (Fenster.) In welcher Wand sind die Fenster? Wir wollen uns nun ein Fenster recht genau ansehen. Rahmen, Glas, Flügel, Bänder, Angeln, Riegel u. s. w. — Aehnlichkeit mit der Thür. Wozu sind die Fenster da? Durch das Fenster kann man sehen; es ist durchsichtig. Man muß die Fenster oft aufmachen, damit frische Luft in das Zimmer kommt. Die Zimmer werden gelüftet. Vorsichtig sein. Kein Fenster zerschlagen. — Vorhang oder Jalousien. Woraus; wozu? Blumen im Fenster.

Sprech- und Memorierstoff:

Karl sang und sprang,
dass alles klang,
der liebe muntere Sohn.
Allein dann nimmt er einen Stein
und wirft des Nachbars Fenster ein:
der ungezogene Sohn.

(In die Ecke zeigend): Was bemerken wir dort im Schulzimmer? — Ofen. — Der Ort, wo der Ofen steht, heißt der Winkel. Wo steht also der Ofen? Wozu braucht man den Ofen? Anschauung des Ofens. Theile desselben. Woraus ist der Ofen gemacht? Kinder

haben bei dem Ofen nichts zu thun. Beispiele, dass Kinder sogar verbrannten, die in der Nähe des Ofens spielten.

Worauf sitzen die Kinder? Bank. Theile derselben: Sitzbrett, Lehne, Pult, Fach, Schämel. Woraus gemacht? Nicht bekritzeln! Andere Dinge im Schulzimmer: Kleiderrechen, Kasten, Stuhl des Lehrers u. s. w. werden auf gleiche Weise besprochen.

Wie viele Thüren sind in der Schulstube? Zählen. Eine Thür, ein Ofen, ein Tisch, ein Kasten, — 2 Schultafeln, die Thür hat 2 Flügel. An welcher Wand hängen 2 Bilder? Das Schulzimmer hat 3 Fenster, 4 Wände, eine Decke, einen Fußboden u. s. w.

Wenn ihr wieder zur Schule kommet, so sehet euch gleich alle Dinge im Schulzimmer recht gut an; ich werde wieder darnach fragen. — —

Heute wollen wir noch ein kleines Gebet lernen. Das werden wir immer nach der Schule beten; damit euch der Himmelvater recht lieb hat.

Wir gehen aus der Schule fort.
Herr bleib bei uns mit deinem Wort
und gib uns deinen Segen
auf allen unsern Wegen.

(Muß nicht gleich von allen Kindern gelernt werden. Den ersten Tag betet der Lehrer allein; die Kinder falten bloß die Hände und hören zu. Den folgenden oder am dritten Tag meldet sich vielleicht ein oder der andere Schüler, dass er das Gebet schon kann, dann lasse der Lehrer diesen laut beten, nach und nach — und das wird nicht lange dauern — kann es gewiss die Mehrzahl der Schüler; dann wechsle das Beten einzeln und im Chore ab.)

6. Das Schulhaus.

(Wo es nur angeht, soll der Lehrer die Kleinen um die Schule herum führen und das Schulhaus von allen Seiten betrachten lassen. In Städten ist das meist gar nicht möglich; da bleibt nun nichts anderes übrig, als die Schüler einen Tag vor dieser Lektion zu veranlassen, dass sie das Schulhaus von außen selbst genau besehen, wenn sie das nächste Mal zur Schule kommen. Während es auf dem Lande in der Regel möglich sein wird, das Schulhaus selbst mit den Schülern von außen zu betrachten, wird es in Städten nicht schwierig sein, ein gutes Modell des Schulhauses beizuschaffen.)

Aeußere Theile des Schulhauses.

Die Schulstube ist in einem Hause. Dieses Haus heißt Schulhaus. Saget mir, was wir an dem Schulhause von außen bemerken! (Die Schüler werden die Dinge bunt durch einander nennen; der Lehrer hat dann zu ordnen, etwa in folgender Weise): Die Schule war nicht immer da auf diesem Platze. Einmal war nur der leere Erdboden da, worauf die Schule steht. Der Platz, auf dem das Schulhaus steht, heißt der Grund. Da kamen die Bauleute und bauten die Schule. Zuerst legten sie große Steine auf den Grund. Grundsteine. Dann kamen kleinere Steine und Ziegel darauf, und es entstanden die Mauern. Wie viele Mauern sehet ihr am Schulhause? In den Mauern wurden Löcher gelassen. Zuerst ein großes Loch für die Thür (das Thor). Wo haben wir schon eine Thür kennen gelernt?*) Die Thür, welche in das Zimmer führt, heißt Zimmerthür; wie wird man die Thür nennen können, welche in das Haus führt? — Haus- und Zimmerthür werden verglichen. — Ueber dem Hausthor ist eine Tafel; darauf steht ein Spruch, welcher lautet: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!" Erzählung von Jesus, dem Kinderfreunde. (Wenn ein anderer Spruch die Aufschrift des Schulhauses bildet, so muß die Bedeutung desselben in schlichter Weise dargelegt werden. Ueberhaupt sollte jedes Schulhaus mit einem bedeutungsvollen Spruche verziert sein. Mir wenigstens verursacht es jedesmal ein kleines Misbehagen, an so vielen schönen Schulgebäuden der neuesten Zeit nichts anderes, als die dürre Bezeichnung „Schulhaus" oder gar nichts zu finden.) — Die Fenster stehen in Reihen. Wie viele Reihen? Wie viele Fenster sind in jeder Reihe? Die Mauern stehen aufrecht. Oben auf dem Schulhause ist das Dach. Die eine Seite des Daches liegt so: /, die andere so: \. (Wird mit der Hand gezeigt.) Man sagt, das Dach ist schief (schräge). Ziegel oder Schiefer 2c. auf dem Dache. Ziegeldach, Schiefer-, Schindeldach 2c. Der oberste Theil des Daches heißt der First. Oben auf dem Dache ist noch der Rauchfang (Schornstein, die Esse) zu sehen. Wozu? — Blitzableiter. Wie steht er? Beschaffenheit und Zweck desselben. — Zweck des Daches überhaupt. — Wenn es sehr regnet, läuft das Wasser über das Dach; die Vorübergehenden würden da sehr nass werden. Man hat das Haus mit Rinnen versehen, die das Wasser ableiten. —

---

*) Vergl. damit die Bemerkungen S. 32 „Das Schulzimmer".

Was haben wir heute angeschaut? Alle diese Dinge gehören zu einem Hause. Die Mauer allein ist noch kein Haus, das Dach allein auch nicht; ꝛc. —. Der Grund, die Mauern, die Thür (das Thor), die Fenster ꝛc. sind Theile des Hauses. Was ist also das Dach, das Fenster u. s. w.? Weil wir diese Dinge am Hause von außen sehen, so nennen wir sie äußere Theile des Hauses. — Morgen werden wir unser Schulhaus von innen betrachten. —

Innere Theile des Schulhauses.

Wir haben gestern den Spruch gelernt, welcher draußen über dem Schulthore steht. Wer hat diesen Spruch gemerkt? —

Wir kennen nun schon ein Gebet, welches wir nach dem Lernen beten. Heute wollen wir auch ein Gebet vor dem Lernen merken und es alle Tage beten. Stehet auf! faltet die Hände!

Im Namen Gottes fang' ich an,
mir helfe Gott, der helfen kann.
Wenn Gott mir hilft, wird alles leicht,
wo Gott nicht hilft, wird nichts erreicht.
D'rum ist das beste, was ich kann:
Im Namen Gottes fang' ich an.

(Von nun an verhalte der Lehrer die Kleinen, bei dem Glockenschlage oder auf ein anderes Zeichen zu Beginn des Unterrichtes sofort aufzustehen und zum Gebet bereit zu sein. — Zur Erklärung dieses (wie auch des zuerst gelernten) Gebetes dienen höchstens einige schlichte Worte; etwa: Der liebe Gott sieht gerne herab vom Himmel auf die guten Kinder. Er hilft den Menschen bei der Arbeit, auch den Kindern bei dem Lernen. Wenn er hilft, da geht alles leicht; wenn er aber nicht hilft, werden wir nicht viel lernen können. Darum wollen wir von jetzt an immer anfangen „im Namen Gottes.")

Nach Wiederholung der letzten Uebung: Kommt, Kinder, wir wollen heute im Schulhause herumspazieren und uns alles ansehen, was wir da finden. (Der Lehrer führt die Kleinen im Schulhause herum. Damit die übrigen Klassen nicht gestört werden, nehme man diese Uebung an einem Tage vor, an dem die andern Kinder frei haben. Den Kleinen möge in dieser Woche ein anderer Ferialtag gewährt werden.)

Gang, Hausflur. Der Gang ist mit großen Steinen belegt; das sind Quadersteine. Rechts und links sind Mauern (Wände). Die Mauern, welche auch von außen zu sehen sind, heißen Haupt-

mauern. Im Hause sind auch noch andere Mauern; sie sind aber nicht so dick wie die Hauptmauern. — Nebenmauern, Zwischenwände. — Was bemerken wir noch im Gange? (Thüren.) Durch diese Thüren kommen wir in solche Zimmer, wie unser Schulzimmer eines ist. In der Schule sind mehrere Schulzimmer. Man nennt sie auch Klassen (Orientierung, welche Klasse sich da oder dort befindet.) Dort ist eine Kammer für das Holz. Holzkammer. — Hier sehen wir eine Halle; da turnen die größeren Kinder. Das ist die Turnhalle. Wenn ihr brav seid, werden wir auch bald daselbst spielen. Alle Zimmer, Kammern und Gänge, welche im Schulhause auf der Erde sind, nennt man zusammen das Erdgeschoss. — Dort sehen wir einen Knaben hinaufgehen; er hilft oben die Schulzimmer reinigen. Wir wollen auch dort hinauf gehen. (Zur Treppe anlangend): Was ist denn das? Warum mag das Ding Stiege heißen? (Hinaufsteigen.) Man nennt die Stiege auch Treppe. Die Stiege hat viele Absätze oder Stufen. Woraus sind die Stufen gemacht? Es gibt hölzerne, steinerne, auch eiserne Stiegen. — Jetzt sind wir im ersten Stock. (Derselbe wird auf gleiche Weise angeschaut und besprochen wie das Erdgeschoss.) — Zweite Stiege aufwärts, zweiter Stock u. s. w. Boden, Dachstuhl, Balken, auf denen das Dach ruht; Sparren.

Wie viele Stockwerke hat unser Schulhaus? Wie viele Klassen? Wo ist die 1., 2., 3. u. s. w. Klasse? (Wieder unten im Erdgeschoss anlangend.) Da ist gar noch eine Stiege; die führt hinunter in die Erde. Was mag wol da unten sein? Der Keller. Im Keller ist es finster und kalt, darum wollen wir nicht hinunter gehen; aber zu Hause könnet ihr die Mutter bitten, dass sie euch einmal mit in den Keller nimmt.

Wiederholung des Ganzen nach der Rückkehr in's Schulzimmer. Was wir heute im Hause gesehen haben, das sind die inneren Theile des Hauses. — Nennet mir nun die äußeren, — — nennet mir die inneren Theile des Schulhauses! — Ihr wohnet auch jeder in einem Hause. Sehet euch dasselbe so genau an, wie wir das Schulhaus betrachtet haben! und wenn ihr wiederkommet, so erzählet mir, was ihr an euerem Hause alles gesehen habet!

Schulfreude.

Schlägt es morgens halber acht,
spring' ich auf von meinem Stuhl;

alles wird zurecht gemacht,
was ich brauch' in meiner Schul'.
Von dem Nagel kommt die Kappe,
umgehängt wird schnell die Mappe,
eingesteckt wird Buch und Schrift,
Tafel, Lineal und Stift.
Nicht vergess ich aber auch,
was ich sonst noch alles brauch.
Nummer eins: Zwei frische Augen,
die zum Schau'n und Merken taugen;
Nummer zwei: Zwei feine Ohren,
dass mir ja nichts geht verloren;
Nummer drei: Ein lauter Mund,
der da spricht aus Herzensgrund,
aber auch nichts eher sagt,
bis der Lehrer hat gefragt; —
und, was noch das beste heißt,
muntres Herz und muntern Geist. —
Nun, ihr Leut', ich will schon heut'
lernen, dass es eine Freud',
dass es eine Lust soll sein,
bis der Abend bricht herein,
dass ich auch, wenn ich bin brav,
spielen kann und ruhig schlaf!

Güll.

II.

Das Wohnhaus.

1. Unterhaltung.

(Auf dem Lande wird auch dieser Besprechung eine bessere unmittelbare Anschauung zu Grunde liegen können, als in der Stadt. Die Landkinder haben in der Regel Zutritt im ganzen Hause, das sie bewohnen; die Stadtkinder dürfen sich über den in den meisten Fällen verhältnismäßig beschränkten Raum ihrer gemieteten Wohnung nicht hinaus wagen. Aus diesem ergibt sich die doppelte Wichtigkeit der genauen Anschauung des Schulhauses, welche allen Kindern möglich gemacht werden kann. Ist einmal das Schulhaus angeschaut und besprochen worden, so lässt sich die Besprechung über das Wohnhaus leicht darauf stützen.)

Wer hat das Haus genau angesehen, in welchem er wohnt? Ein Haus, in welchem Menschen wohnen, heißt ein Wohnhaus. — Was hast du an deinem Wohnhause von außen bemerkt? Wie viele Stockwerke? Fenster? Womit ist das Dach gedeckt? Wie viele Schornsteine? ꝛc. (Auf solche Weise werden recht viele Schüler gefragt.)

Innere Theile des Wohnhauses: Wohnzimmer, Schlaf-, Speise- und andere Zimmer. Woher der Name? Wo werden die Speisen gekocht? Küche. — Kammer, Boden, Keller, Gewölbe. Der Herr des Hauses ist der Hausherr. — Das Wohnhaus, in welchem du geboren bist, ist dein Geburtshaus. (Vaterhaus.)

Als wir vom Schulhause sprachen, da sagte ich euch, dass es gebaut werden mußte. Auch das Wohnhaus mußte einmal gebaut werden. Wer hat schon einmal gesehen, wie man ein Haus baut? — Da wird zuerst der Grund gegraben. Dann werden viele Steine, Ziegel, ferner Kalk, Sand, Baumstämme und Bretter zusammengeführt. Die Maurer bauen die Mauern und lassen darin die Oeffnungen für die Fenster und Thüren. Die Handlanger langen ihnen die Ziegel und Steine zu. Der Steinmetz meißelt die Steine, dass sie zusammen passen. Wenn die Maurer fertig sind, dann kommen die Zimmerleute; diese behauen die Baumstämme zu Balken und setzen den Dachstuhl auf. Dann kommt der Dachdecker, der deckt Ziegel oder Schiefer darauf. Dann kommt der Tischler, dieser macht die Thüren, die Fensterrahmen und die Fußböden in den Zimmern. Jetzt ist noch immer nicht alles fertig, was zum Hause gehört. Der Glaser muß erst das Glas in die Fenster einschneiden; der Schlosser macht die Schlösser und die Beschläge an Fenster und Thüren. Jetzt kommt noch der Töpfer und setzt die Oefen in die Zimmer, und zuletzt kommt der Zimmermaler und malt alles hübsch aus. Wenn das Haus so weit fertig ist, dann erst ziehen die Leute ein und wohnen darin. — — Ihr habet also gehört, wie viele Menschen an einem Hause arbeiten, ehe es fertig wird. Wenn sie aber dabei schon so weit sind, dass einmal das Dach auf dem Hause ist, dann freuen sich der Bauherr und die Bauleute; sie stecken einen großen Blumenstrauß auf das Dach und jubeln und feiern ein fröhliches Fest. — Weil das Haus gebaut wird, so sagen wir: es ist ein Gebäude. Was ist also auch die Schule? — (Bei dieser Besprechung wird der Lehrer nicht alles so hinter einander vorzusprechen haben, wie es oben angeführt ist. Er wird vielmehr immer zuerst abfragen, was die Schüler viel-

leicht schon selbst gesehen haben. Das andere muß freilich vom Lehrer gegeben werden. Sehr interessant und bildend gestaltet sich diese Uebung, wenn der Lehrer ein zerlegbares Modell eines Hauses vor sich hat und den ganzen Hergang beim Baue demonstrieren kann.)

2. Zimmergeräthe.

In einem Wohnzimmer sieht es ganz anders aus als in der Schulstube. Nennet Dinge, welche sich im Wohnzimmer befinden! — Tisch, Sessel (Stuhl), Bank, Schemel, Kasten, Spiegel, Bett, Vorhang, Bild, Uhr, Sopha.

Der Tisch: Platte, Gestell oder Beine; Tischkasten (Schublade — warum so genannt?). Wie kann die Platte sein? (eckig oder rund.) Wozu braucht man den Tisch? — Näh-, Wasch-, Schreib-, Arbeits-, Eßtisch. Was thut man, bevor man die Speisen auf den Tisch stellt? (Man deckt den Tisch.) Tischgebet. Woraus ist der Tisch gemacht? Wer macht Tische?

Der Sessel: Beine, Sitz, Lehne; gepolstert, von Rohr geflochten oder von Holz. Wozu ist er da? Woraus gemacht? Von wem gemacht?

Die Bank: 2 Seitentheile; Sitzbrett, oft auch Lehne. Gestalt lang. Von wem, — woraus gemacht?

Der Kasten: Thür mit Schloss. — Wozu? von wem, — woraus gemacht? Politiert oder angestrichen. Wäschkasten, Bücher-, Speise-, Kleider-, Glaskasten u. a. Man nennt den Kasten auch noch Schrank oder Schrein. — Schreiner.

Der Spiegel: Glas und Rahmen. Warum, wann sieht man in den Spiegel? Durch den Spiegel kann man nicht sehen, wie durch das Fenster; er ist undurchsichtig. — Nicht zu eitel sein; dagegen sich überzeugen, ob man rein und ordentlich gekleidet ist.

Das Bild wird gemalt. Gemälde (Porträt). Wer malt das Bild? Beschaffenheit des Rahmens. Zierde des Zimmers. — Kinder bewaren und verehren das Bild ihrer verstorbenen Eltern oder Großeltern, der abwesenden Geschwister u. s. w. Gute Bürger ehren das Bild des Kaisers, die Christen das Bild des gekreuzigten Heilandes.

Das Sopha: Sitz, Füße, Seiten- und Rückenlehne, Polster; alles mit weichen Stoffen gepolstert. Wozu? Bequemlichkeit, Schlaf. Verfertiger: Tischler und Tapezierer. — Ruhebett.

Die Uhr: Zifferblatt, Zeiger, Räder, Gewichte oder Druckfeder, Perpendikel. Gehäuse. — Uhrmacher. Zweck. Kennenlernen der Uhr, durch ein Zifferblatt mit beweglichen Zeigern zu vermitteln.

Das Bett: Bettstatt, Matratze, Polster, Deckbett, Leintuch u. s. w. — Morgen- und Abendgebet.

Am Morgen.

Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
wie sanft hab' ich geschlafen die Nacht.
hab' Dank im Himmel, du Vater mein,
dass du hast wollen bei mir sein.
Behüte mich auch diesen Tag,
dass mir kein Leid geschehen mag. Hey.

Der Morgen ist gekommen
mit seinem hellen Schein,
ist auch zu mir gekommen,
dass ich soll munter sein.

Nun will ich wieder beten
und lernen auch dazu.
Hab' Dank für diesen Morgen,
du lieber Vater du! C. Gärtner.

Am Abend.

Müde bin ich, geh' zur Ruh',
schließe meine Aeuglein zu;
Vater, lass die Augen dein
Ueber meinem Bette sein.

Alle, die mir sind verwandt,
Herr, lass ruhn in deiner Hand.
Alle Menschen, groß und klein,
sollen dir befohlen sein. Hänle.

Räthsel.

Aus Zeug und Federn ist's gemacht;
drin schläft das Kindlein jede Nacht.
Es ist so schön und warm und weich.
Was ist das? Rathe mir es gleich!

Ein Eckensteher plumper Art,
mit ruß'gem Mund und schwarzem Bauch,
steht in der Stube wohlverwart,
frißt Holz und Kohle und speit Rauch.
Machst du mit ihm dich zu gemein,
so kann er dir gefährlich sein.

Was schlägt und hat keine Hände?
Was geht und hat keine Füße?

Im Ofen ist sein Aufenthalt,
kann fressen einen ganzen Wald,
mit Wasser macht man's mausetodt,
wen's beißt, der leidet Schmerz und Not.

3. Tisch- und Küchengeräthe.

(Eine Unterhaltung für Mädchen.)

Wir haben schon einmal die Dinge genannt, mit denen man den Tisch deckt. — Tischtuch. Warum heißt es so? Warum gibt man das auf den Tisch? (Reinlichkeit.) Löffel. Wozu? Was für Löffel kennet ihr? (Kaffee-, Suppen-, Vorlegelöffel u. a.) Es gibt silberne, blecherne, zinnerne u. a., auch hölzerne Löffel. — Wozu dient das Messer auf dem Tische? Tischmesser, Eßmesser: große Klinge, keine Spitze, Heft mit Schalen. Die Klinge ist aus Stahl. Woraus kann das Heft sein? — Womit führt man die Speisen zum Munde? Die Gabel hat Zinken, ein Heft. — Worein gibt man die Speisen, wenn man sie auf den Tisch bringen will? Die Schüssel ist aus Porzellan oder aus Zinn, Glas, Thon rc...; manche Schüsseln sind mit schönen Blumen bemalt. An vielen Schüsseln sind Henkel; wozu? — Aus der Schüssel gibt man die Speisen auf den Teller. Der Teller ist flach und rund. Woraus kann der Teller sein? — Bei Tische will man auch gern trinken. Woraus trinken wir gewöhnlich? Das Glas zum Trinken heißt Trinkglas. Wir haben auch schon anderes Glas kennen gelernt. Wer weiß es noch?

(Fenster-, Spiegelglas.) Manche Gläser sind schön bemalt (gefärbt); andere wieder haben gar keine Farbe, sie sind farblos. Manche Gläser haben Ecken, andere sind rund. Auf vielen Gläsern ist oben ein Deckel. — In das Glas gießt man das Wasser aus der Flasche. Woraus ist auch die Flasche gemacht? Die Flasche hat einen Boden, einen Bauch und einen Hals. Oben ist eine enge Oeffnung. Diese wird verschlossen; womit? Oel-, Wein-, Arzneiflaschen u. a. — —

Was braucht man in der Küche zum Kochen des Fleisches? Der Topf heißt auch Hafen. Der Mann, welcher die Töpfe macht, heißt Töpfer (Hafner). Der Topf ist aus Thon oder Eisen. Am Topfe ist ein Henkel. Fleisch-, Milch-, Schmalztopf u. s. w.

Auf ähnliche Weise wird die Pfanne besprochen und mit dem Topfe verglichen. Je nach Umständen können noch andere Geschirre und sonstige Küchengeräthe angereiht werden. Es macht den Kleinen viel Vergnügen, wenn sie dabei gewisse Handgriffe der Mutter nachahmen dürfen; z. B. das Nudelwalken, das Klopfen mittelst des Mörsers, das Reiben am Reibeisen, das Nudelnschneiden u. s. w. Das Messer, die Gabel &c. braucht man bei Tische, wenn man isset. Man nennt diese Dinge Tischgeräthe, auch Eßwerkzeuge. Was ist also die Gabel? der Löffel? u. s. w. — — Küchengeräthe. — Manche Küchengeräthe und manche Tischgeräthe kann man leicht zerbrechen; sie sind zerbrechlich. Welche? Man nennt solche Geräthe auch noch anders Geschirre. Welche Geschirre kennet ihr?

Räthsel.

Weit ist sein Bauch, sein Hals ist dünn,
flüssige Sachen hält man darin.

Aus Horn und aus Eisen, mit Heft und mit Klinge,
zum Stechen und Schneiden: was sind das für Dinge?

Pfeffer, Zimmet und Mancherlei
stampfet man in mir entzwei.

4. Neben- und Wirtschaftsgebäude.

(Für Landschulen.)

In unserem Dorfe leben viele Leute, welche nicht nur ein Haus, sondern auch Gärten und Felder besitzen. Sie ackern auf dem Felde,

streuen den Samen aus 2c. Man sagt, sie bebauen das Feld. Solche Leute heißen Bauern oder Bauersleute. Das Wohnhaus eines Bauers ist ein Bauernhaus. Bei dem Bauernhause ist ein freier Platz, der Hof. Neben dem Bauernhause (oder um dasselbe herum) findet man noch andere Gebäude, welche fast ganz wie Häuser aussehen. — Der Stall. Wohnung für das Vieh. Kleine Fenster, große Thür. Schaf-, Kuh-, Pferdestall u. s. w. — Die Scheuer: Tenne, Pansen, Fruchtboden, Dreschflegel, Putzmühle. In der Scheuer liegt das Getraide, das Stroh, auch Futter für das Vieh. — Großes Thor, damit der Wagen hineinfahren kann. Was machen die Leute in der Scheuer? — —

Der Schupfen: kleines Häuschen, meist von Holz; darin stehen der Wagen, der Pflug und andere Geräthschaften des Bauers.

Der Taubenschlag; daselbst haben die Tauben ihre Wohnung, oft sind 100—200 in einem Schlage. Jedes Paar hat seine Abtheilung, wo sie ihr Nest vorbereiten, Eier legen und die Jungen ausbrüten.

Der Hühnerboden. Aufenthaltsort für Hühner (oben), Gänse und Enten (gewöhnlich unter ihnen).

Der Speicher (Schüttboden). Darin liegt das ausgedroschene Getraide, bis es in die Mühle kommt. Ein Theil davon wird für das nächste Frühjahr als Same aufgehoben. Dürres Obst u. a. m.

Die Scheuer, der Stall, 2c. ... werden gebaut; sie sind Gebäude. Diese Gebäude stehen selten allein, gewöhnlich neben dem Bauernhause; man nennt sie darum auch Nebengebäude. Das Bauernhaus mit allen Nebengebäuden nennt man den Bauernhof, auch eine Wirtschaft. Deshalb heißen die Nebengebäude auch Wirtschaftsgebäude.

5. Die Familie.

So viel ich bemerke, seid ihr gerne in der Schule. Nach dem Unterrichte gehet ihr aber auch gerne wieder nach Hause. Wen treffet ihr denn zu Hause? .. Vater und Mutter nennt man die Eltern. Wen triffst du noch zu Hause bei euch? Großvater, Großmutter, Großeltern (die Eltern des Vaters oder der Mutter). — Die Kinder, welche Großeltern haben, werden von diesen Enkel genannt. (Enkel, Enkelin.) Wie kann dich dein Großvater nennen? — Wer von euch hat einen Onkel? eine Tante? (Geschwister der Eltern.) Du N. hast einen Onkel; du bist zu ihm der

Neffe. (Zu einem Mädchen): Du hast auch einen Onkel; du bist seine Nichte. — Wer von euch hat einen Bruder? eine Schwester? Merket: Brüder und Schwestern nennt man noch anders Geschwister. Wie viele Geschwister hast du? Die Eltern sagen zu dir (einem Knaben) du bist ihr Sohn. Sagen zu dir (einem Mädchen) die Eltern auch, du bist ihr Sohn? — Tochter. Vater, Mutter und Kinder bilden zusammen eine Familie. Der Onkel und die Tante gehören zu den Verwandten.

In vielen Familien sind auch fremde Leute, welche da arbeiten helfen und einen Lohn dafür erhalten: Knecht und Magd. Knechte und Mägde nennt man noch anders Dienstboten. Weil die Angehörigen einer Familie und auch die Dienstboten in derselben Wohnung oder in demselben Hause leben, so nennt man sie auch Hausgenossen.

Der Vater sorgt für alle Hausgenossen; er arbeitet, verdient; er befiehlt, was alle im Hause zu thun haben. Kinder und Dienstboten müßen ihm folgen (gehorchen). Der Vater hat viel außer dem Hause zu thun; die Mutter ist meist im Hause beschäftigt: sie kauft ein, bereitet die Speisen, kocht, bäckt, näht, strickt, wartet die Kinder, erzählt ihnen vom lieben Gott. — Kinder, welche ihren Eltern folgen, sind gehorsam. Es gibt auch böse Kinder, welche ihren Eltern nicht folgen wollen, diese sind ungehorsam. Denen wird es aber einmal recht schlimm ergehen. Der liebe Gott hat gesagt:

„Du sollst Vater und Mutter ehren, auf dass du lange lebest, und es dir wohl gehe auf Erden.“

(Wird eingeprägt.)

Verträglichkeit der Geschwister unter einander in anschaulichen Beispielen, die jeder Lehrer aus dem Lebenskreise seiner Schüler entnehmen soll.

Gebet für die Eltern:

Wie die kleinen Vöglein singen,
Gott ihr schönes Loblied bringen,
fröhlich, wenn die Sonn' ersteht,
fröhlich, wenn sie niedergeht:

Also danken jede Stunde
wir aus frohem Kindermunde;

guter Gott, wir danken dir
für die guten Eltern hier.

Schütze du sie allerwegen,
segne sie mit deinem Segen;
lass, o Gott, in deiner Hut
uns auch werden fromm und gut. H. Kletke.

Du lieber Gott, ich fleh' zu dir:
die Eltern, die beschütze mir;
woll'st ihnen geben deinen Segen,
auf allen ihren Lebenswegen. Hey.

Eltern- und Kindesliebe.

Wie wohl ist meinem Herzen,
wie heiter ist mein Sinn,
wenn ich bei meinem Vater
und meiner Mutter bin!

Sie lieben mich so innig,
ich bin ihr liebes Kind.
Ich kann nicht fröhlich werden,
wenn sie nicht fröhlich sind.

Ich will sie immer lieben
und stets gehorsam sein;
ich will sie nie betrüben,
dass sie sich meiner freu'n.

Der folgsame Karl.

Es war ein schöner Wintertag. Draußen war es zwar sehr kalt, aber die Sonne schien vom blauen Himmel herab auf den Schnee und das Eis, und die Erde glitzerte, als wäre sie von lauter Gold und Silber gewesen.

Ein Knabe, Namens Karl, stand eben beim Fenster und sah, wie draußen auf einem Hügel viele lustige Knaben sich herumtummelten. Jeder von ihnen hatte einen Schlitten, mit welchem er den Hügel

hinabfuhr. — Das gefiel dem Karl gar sehr, und ihr könnt euch denken, dass er auch gern dabei gewesen wäre. Geschwind holte er seinen Schlitten aus der Kammer und fragte den Vater: Darf ich hinaus und mit den Knaben Schlitten fahren? — Nein! antwortete der Vater. Da trug Karl den Schlitten sogleich wieder in die Kammer. Er murrete aber nicht, sondern blieb freundlich und setzte sich zu seinem Vater, der ihm eine schöne Geschichte erzählte. — Nun kam auch die Mutter hinzu; die hatte einen Saft in einem Fläschchen und sprach: Sieh, Karl, diesen Saft schickt dir der Arzt, er soll dir helfen von deinem bösen Husten. Karl versuchte den Saft und kostete ihn; der war aber sehr bitter. Karl wandte sich weg und wollte den Saft nicht trinken. Da blickte ihn die Mutter ernst an und sprach: Karl, trinke! Und Karl folgte sogleich, und er wurde wieder gesund. Nicht wahr, Karl war ein gutes, folgsames Kind?

Kindliche Liebe.

Kindlein, o sprich, warum liebst du dein Mütterlein doch so inniglich?

Und das Kindlein spricht: Das weißt du nicht? Weil's mich hegt und pflegt, auf den Armen trägt, wacht, wenn ich bin krank, gibt mir Speis' und Trank, gibt mir Kleider und Schuh' und viel Küsse dazu, und ist mir so gut, wie's kein anderer thut. Drum lieb ich's so sehr, kann gar nicht sagen, wie sehr, wie sehr!

III.

Der Mensch.

1. Der menschliche Körper.

Wir haben einmal vom Vater und von der Mutter ꝛc. gesprochen. (Fragende Wiederholung der Uebung über die Familienglieder.)

In der Schule sind viele Kinder; jedes gehört einer Familie an. Vater, Mutter, Kinder, — Lehrer und Schüler können einander anschauen, zu einander sprechen, einander verstehen ꝛc.

Der Tisch und das Fenster können einander nicht anschauen. Der Hund kann wol schauen, er kann hören, bellen — aber nicht sprechen. Das können nur die Menschen. Wir alle sind Menschen. Einen Menschen nennt man auch noch anders eine Person. Was

bist also du? Was ist dein Vater? Die Schwester? Der Lehrer &c.? Mehrere Menschen oder Personen nennt man auch Leute.

Was wir an einem Menschen sehen können, das ist der Leib oder der Körper. Oben am Leibe haben wir jeder einen Kopf. Zeiget alle auf den Kopf! Unter dem Kopfe ist der Hals. Zum Arbeiten, zum Schreiben, zum Spielen &c. haben wir Arme und Hände. Wie viele? Was haben wir zum Gehen? Beine und Füße. (Sprechsatz): Ich habe einen Kopf, einen Hals, zwei Arme, zwei Hände, zwei Beine, zwei Füße. — Was wir jetzt genannt haben, ist noch nicht der ganze Leib. Sehet her! Die Arme sind hier angewachsen (zeigen), die Beine da. Dieses ganze Stück des Leibes (den Rumpf zeigend), woran die Arme, die Beine und der Kopf angewachsen sind, nennt man den Rumpf! — Zeiget mir jeder seinen Rumpf! Merket: die Arme mit den Händen und die Beine mit den Füßen nennt man die Glieder. (Dieser Satz wird mehrmals wiederholt und eingeübt.) Der Leib des Menschen besteht also aus dem Kopfe (mit dem Halse), aus dem Rumpfe und aus den Gliedern. Woraus ...? Der Kopf allein ist noch nicht der ganze Körper; er ist bloß ein Stück oder ein Theil davon. Sprechet: Der Kopf ist ein Theil des Körpers (des Leibes). Der Rumpf ist ein Theil ... &c. Die Glieder sind Theile ... Der Kopf ist oben am Körper. Der Hals ist zwischen dem Kopfe und dem Rumpfe. Die Arme sind seitwärts (an den Seiten) des Rumpfes. Die Beine sind unten am Rumpfe. — Wie viele Glieder hat der Mensch? Es gibt aber auch Unglückliche, denen ein Arm oder ein Fuß fehlt. Die sind recht schlimm daran. Krüppel; Krücke. — Wohlthätig sein; Mitleid haben. — Ohne Arm und Bein kann der Mensch leben; ohne Kopf oder ohne Rumpf könnte niemand leben. —

Wenn ein Mensch alle Glieder hat und sich ganz wohl fühlt, so sagen wir, er ist gesund. Manche Menschen leiden Schmerzen; sie fühlen sich unwohl. Solche sind krank. Wer von euch war schon einmal krank? — Wir haben vorhin gehört, dass wir Menschen sprechen, uns verstehen, bewegen können &c. Wir sind lebendig. Einmal aber sah ich einen Menschen liegen, der konnte sich gar nicht rühren; er konnte nicht sehen, nicht hören, nicht sprechen. Er war todt. Jetzt sind wir lebendig; alle Menschen werden aber einmal todt; sie müßen sterben. Wir haben etwas in uns, das uns lebendig macht: die Seele. Wir können die Seele nicht sehen; sie ist unsichtbar. In einem todten Leibe ist keine Seele mehr. Wenn ein Mensch stirbt,

so kommt seine Seele — wenn er fromm und gut gewesen ist — zum lieben Gott in den Himmel. —

In der Nacht, wenn wir im Bette liegen, können wir aber auch manchmal nicht sehen, nicht hören, nicht gehen, nicht reden; und doch sind wir nicht todt. Was machen wir da? Der Schlaf thut uns wohl. Wenn einer recht müde war und darauf gut geschlafen hat, so ist er wieder ganz kräftig und munter, als wenn er gar nicht müde gewesen wäre. —

Im Körper des Menschen finden wir Knochen, Fleisch, Fett, Blut, Haut und Haare.

Fortsetzung.

Zählet die Theile des menschlichen Leibes auf, welche wir das letzte Mal genannt haben!

Eingehendere Anschauung der einzelnen Theile.

Der Kopf ist rund. Der vordere Theil des Kopfes heißt das Gesicht. Der hintere Theil des Kopfes heißt der Schädel. — Scheitel und Wirbel (Haare); Schläfe; — Ohren (wozu? wie viele?); — Augen, Nase, Stirn, Wangen (Backen), Mund, Kinn.

Der Rumpf. Oberleib, Unterleib; Brust, Bauch, Rücken, Kreuz, Hüften, Schultern (Achseln). — Herz, Leber, Lunge, Rippen, Magen, Gedärme.

Die Glieder: Arme (Oberarm, Unterarm), Ellenbogen, Schultergelenk, Handgelenk. — Hände: Handwurzel, Handteller, Finger (Benennen derselben), Nägel. — Beine: Oberschenkel, Unterschenkel, Knie, Wade, Knöchel. Füße: Fußwurzel, Ferse, Sohle, Ballen, Zehen, Nägel.

Fortsetzung.

Sinnes- und Sprechwerkzeuge.

Die Augen. Werkzeuge zum Sehen. Wer nicht sehen kann, ist blind. — Stellung der Augen. Augenhöhle, Augapfel, Augenstern, Ring um denselben. — Das Auge empfindet leicht Schmerz; es ist empfindlich. Wenn nur ein Stäubchen hineinkommt, so thut es schon wehe. Schutz der Augen: Augenlider, Wimpern, Brauen, Tränen. Zweck derselben. — Augensprache: Lust und Freude, Trauer und Schmerz sieht man an den Augen; auch ob ein Kind brav oder böse ist. — Beweglichkeit der Augen. Schonung derselben: nicht in helles Licht sehen, rein halten u. s. w. Hinweis auf die Fürsorge Gottes, der das Auge so wunderbar gestaltet und es so zweckmäßig durch starke Knochen u. s. w. geschützt hat.

Die Ohren. Werkzeuge zum Hören. Wer nicht hören kann, der ist taub. — Stellung seitwärts am Kopfe. Ohrmuschel; von dieser führt eine kleine Höhle in das Innere. Gehörgang. Ohrenschmalz. Fleißig auswaschen, nichts hineinstecken. Zu großer Schall kann dem Ohre schaden.

Der Mund. Werkzeug zum Essen (Schmecken) und zum Sprechen.— Lippen (Ober- und Unterlippe), Ober- und Unterkiefer mit den Zähnen;— Zunge und Gaumen. Was können wir schmecken? (süß, sauer, bitter). — Athmen, hauchen, blasen.

Zunge, Zähne und Lippen sind Sprechwerkzeuge. Wer nicht reden kann, der ist stumm. Stottern. Den Mund rein halten.

Die Nase. Werkzeug zum Riechen. (Duft, Gestank.) Reinigen des Nasenschleims. Lieber ohne Schuhe als ohne Sacktuch! Die Nase dient auch zum Athmen.

Die Haut bedeckt den Körper; mit ihr können wir fühlen, ob etwas glatt oder rauh, kalt oder warm u. s. w. ist. In der Haut sind ganz kleine Oeffnungen; durch diese kommt der Schweiß heraus. (Poren.) Man muß die Haut rein halten. — Vor Verkühlung in Acht nehmen. —

Zusammenfassung: Wir können sehen; wir haben ein Gesicht.— Hören, Gehör; schmecken, Geschmack; riechen, Geruch; fühlen, Gefühl. — Was können wir sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen? — Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gefühl nennt man Sinne. Wie viel Sinne hat also der Mensch? Welches sind seine Sinneswerkzeuge?

Räthsel.

1.

Sag' mir geschwind,
mein liebes Kind:
Was hast du zum Gehen?
Womit kannst du sehen?
Womit kannst du lachen und singen
und reden von allerlei Dingen?
Womit kannst du hören, wenn Jemand spricht?
Womit greifen und fassen? Weißt du das nicht?
Und wer, mein Kind, hat dir das Leben
und Hände und Füße und alles gegeben?

2.

In meiner Brust hab' ich etwas;
nun rathet alle, was ist das?
Damit lieb' ich die Mutter mein,
den Vater und das Schwesterlein,
den Bruder und den Großpapa
und auch die liebe Großmama.
Der liebe Gott, der gab es mir,
ich lieb' ihn auch recht sehr dafür.

(Die allgemein verbreiteten sinnigen Gedichtchen von W. Hey: „Ich sehe", „ich höre", „ich spreche", „ich gehe", „ich spiele", „ich fühle", gehören auch hierher. Ich glaubte sie als bekannt voraussetzen zu dürfen, weshalb ich sie hier nicht beigeben wollte.)

2. Der Mensch nach Lebensalter und Geschlecht.

Nicht alle Menschen sind gleich groß. Ihr seid noch nicht so groß wie der Vater oder die Mutter oder der Lehrer. Ihr seid noch Kinder. Die Kinder sind entweder Knaben oder Mädchen. — Es gibt aber Kinder, die noch viel kleiner sind, als ihr seid. Ihr waret auch alle einmal so klein. Ein ganz kleines Kind kann noch nicht gehen; man muß es herumtragen (warten). Es kann noch nicht sprechen. Die Mutter reicht ihm Speise und Trank, sie wickelt es ein, schaukelt es in der Wiege u. s. w. Ein solches Kind heißt ein Säugling. — Die Kinder werden immer größer; sie wachsen. Dem Knaben zieht man Hosen und Stiefel an, wenn er schon gehen kann. Das Mädchen bekommt ein Kleidchen, Schuhe u. s. w. Endlich wird das Kind schon so groß, dass es in die Schule gehen kann. Dann ist es ein Schüler (eine Schülerin). — Der Knabe wächst noch immer fort und wird später ein Jüngling (Bursche). Das Mädchen wird eine Jungfrau (ein Fräulein). Was ist dein großer Bruder? deine große Schwester? — Noch später bekommt der Jüngling einen Bart; dann ist er ein Mann (ein Herr). Das Fräulein wird einmal eine Frau. — Wenn aber ein Mann schon recht alt wird, dann bekommt er graue oder weiße Haare; er ist ein Greis geworden. Dein Großvater ist ein Greis. Aus der Frau wird eine Greisin. Eine Greisin nennt man auch ein Mütterchen. — Alte Leute darf man nicht verspotten. Man muß freundlich gegen sie sein. „Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen." — Biblische Geschichte vom Elisäus.

3. Beschäftigungen der Menschen.

Ihr erinnert euch gewiss noch daran, wie wir von der Familie gesprochen haben. Ich sagte damals, dass der Vater für die ganze Familie sorgt. Was macht die Mutter? Was thun die Dienstboten? Ein jeder Mensch soll etwas thun. Auch ihr könnet schon manches thun. Was denn? — Wer gar nichts thun will, der ist ein Faulenzer und Müßiggänger. Brave Menschen arbeiten fleißig und verdienen sich dadurch ihr Brot. Der eine macht Schuhe und Stiefel, ein anderer macht Tische und Kästen; wieder andere bauen Häuser. Ein Mädchen lernt nähen und Blumen machen, ein anderes lernt kochen. — Der Schuster, der Tischler, der Maurer u. s. w. sind Handwerker. Was braucht der Schuster, wenn er Schuhe machen will? (Leder.) Woraus ein Ding gemacht ist, das nennt man den Stoff. Was für einen Stoff braucht der Tischler? Der Schmied? u. s. w. Der Handwerker braucht aber noch etwas anderes als den Stoff. Womit hobelt der Tischler? u. dgl. Das Ding, womit der Handwerker arbeitet, heißt Werkzeug. Der Handwerker braucht also Stoffe und Werkzeuge. Der Ort, wo der Handwerker arbeitet, ist die Werkstatt. (Zur angenehmen Abwechslung können hier die Kinder einzelne Bewegungen verschiedener Handwerker nachahmen.)

Welche Handwerker sorgen für unsere Nahrung? Welche machen Kleidungsstücke? Welche bauen Häuser? —

Ich kenne einen Mann, den lassen die Leute holen, wenn sie krank sind. Der Mann sieht den Kranken genau an, fragt ihn, was ihm wehe thut u. s. w. Dann schreibt er etwas auf einen Zettel, sagt dem Kranken, was er alles thun muß, damit er wieder gesund werde. Dieser Mann ist der Arzt (Doktor). Der Zettel, den der Arzt geschrieben hat, nennen die Leute ein Rezept. Auf dem Rezepte steht geschrieben, was der Kranke einnehmen, oder womit er sich schmieren soll. — Mit dem Rezepte geht man nun in die Apotheke. Da ist ein Mann, der macht alle Dinge, welche der Arzt auf das Rezept schreibt. Dieser Mann ist der Apotheker. Die Dinge, welche der Apotheker macht, nennt man Arzneien. Die Arznei macht den Kranken gesund, sie heilt ihn. Die Arznei ist ein Heilmittel. —

Die Kinder müßen den Eltern gehorchen, der Schüler muß dem Lehrer folgen. Aber auch die großen Leute dürfen nicht immer machen, was sie wollen. Es gibt ein Gesetz, und das sagt den Leuten, was sie thun oder nicht thun dürfen. Was man nicht thun darf, das ist verboten. Im Gesetze ist zum Beispiel verboten, dass die Leute

einander schimpfen, bestelen, schlagen oder gar tödten. Es gibt aber doch böse Menschen, welche dem Gesetze nicht gehorchen. Solche Menschen bringt man zum Richter; dieser bestraft die Diebe und andere böse Leute. — Manchmal aber werden bei dem Richter Leute verklagt, welche gar nichts Böses gethan haben. Der Richter untersucht deshalb jedesmal, ob der Angeklagte wirklich Strafe verdient oder nicht. Findet er, dass derselbe keine Strafe verdient, so sagt er, der Mann ist unschuldig und lässt ihn wieder frei. Der Richter sagt aus, ob jemand recht oder unrecht gehandelt habe. Er spricht das Recht; darum heißt er Richter. —

Wenn die Mutter Zucker oder Kaffee braucht, wo bekommt sie diese Sachen? Der Kaufmann hat viele Sachen zu verkaufen. Diese Dinge sind seine Waren. Die Waren hat er im Kaufladen. Der Kaufmann hat eine Wage; wozu? — Der Kaufmann verkauft viele Dinge, welche bei uns nicht gemacht werden und nicht wachsen; z. B. Pfeffer, Zimmet, Kaffee. Diese Dinge wachsen weit von uns, über dem Meere. Dorthin fahren die Schiffer auf großen Schiffen und bringen solche Waren zu uns. —

Ich habe einmal einen Mann gesehen, der hatte eine sehr schöne Kleidung an mit rothen Streifen. An der Seite hatte er einen Säbel, auf dem Kopfe einen Hut mit einem Federbusch. Was mag nur der Mann gewesen sein? (Soldat.) Die Kleider des Soldaten nennt man seine Uniform. Nebst dem Säbel hat der Soldat auch noch eine Flinte (ein Gewehr). Der Säbel und das Gewehr sind Waffen. Es gibt Soldaten zu Fuß, zu Pferde und solche bei den Kanonen (Kanoniere). Der Soldat muß marschieren und exerzieren; er muß aber auch in den Krieg ziehen. Da wird gar mancher brave Soldat von den Feinden erschossen oder erschlagen. —

Wir wollen alle Tage Brot essen. Wie ihr schon wisset, bäckt die Mutter das Brot, oder sie kauft es vom Bäcker. Der Bäcker muß Mehl haben; das kauft er vom Müller. Der Müller mahlt das Getraide zu Mehl. Das Getraide kauft er vom Bauer. Der Bauer ackert das Feld, er säet den Samen, er erntet die Feldfrüchte ein. Der Bauer wohnt nicht in der Stadt, sondern in einem Dorfe auf dem Lande. Die Frau des Bauers heißt Bäuerin. Weil der Bauer auf dem Lande wohnt, heißt er auch Landmann. Der Bauer kann nicht alles allein machen; er braucht Leute, welche ihm arbeiten helfen. Dem Bauer hilft der Taglöhner, auch der Knecht und die Magd. Der Bauer hat auch viele Schafe, Kühe, Ochsen, Ziegen und Schweine. Viele solche Thiere nennt man eine Herde. Der

Hirt treibt die Herde hinaus auf die Weide; er hütet sie. Der Hirt hat einen Hund, einen Stab und eine große Tasche; manchmal auch ein Horn. Darauf bläst er den Reigen. —

Leute, welche eine gleiche Beschäftigung haben, bilden einen Stand. Ein Stand muß dem andern nützen. Auch den geringsten Stand soll man nicht verachten.

Wohlthätigkeit.

Hast du den Bettler gesehen
mit zerrissenem Rocke,
hinkend an schlechtem Stocke,
vor deiner Thüre stehn?
Kind, o erbarm dich fein!
Dann wirst du Gott erfreun.

Alles von Gott hast du;
sieh, nun schickt er den Armen,
schaut, ob du mit Erbarmen
ihm eine Gabe reichest zu;
und was du dem gethan,
sollst du von ihm empfahn.

Hey.

4. Die Nahrung des Menschen.

a) Speisen.

Wenn ihr nach der Schule zur Mutter kommt, so bittet ihr sie gewiss um etwas zu essen. Wenn man lange Zeit nichts gegessen hat und noch dazu recht fleißig gewesen ist, dann verlangt der Magen etwas zu essen: man ist hungrig. Der Magen ist leer. Wenn man genug gegessen hat, dann ist man satt. Der Magen ist voll. Nennet mir recht viele Dinge, welche wir essen können! — Anstatt essen sagen wir auch speisen. Alles, was man essen kann, nennt man eine Speise.

Das Brot ist die wichtigste Speise. Wie sieht es aus? (Laib.) Der Laib ist rund. Außen am Laibe ist die Rinde (Brotrinde). Innen im Laibe ist die Krume. In der Krume sind viele kleine Löcher. Die Krume ist löcherig. Diese Löcher nennt man auch Augen. Können diese Augen sehen? — Schwarz- u. Weißbrot. Semmel, Kipfel, Kuchen u. a. m.

Woraus wird das Brot gemacht? (Für Mädchen ist hier eine eingehendere Darstellung des Vorganges beim Brotbacken angezeigt.) —

Im Weißbrot sind außer dem Mehle noch andere wohlschmeckende Sachen: Eier, Mandeln, Rosinen u. dgl. —

Was essen wir gewöhnlich zu Mittag? Die Suppe. Fleischbrühe, — Wassersuppe der Armen. — In der Suppe sind Brocken, Nudeln, Reiß, Gräupchen u. s. w. Die Suppe ist flüssig. Womit isst man die Suppe?

Das Fleisch: gekocht oder gebraten oder geräuchert. Rind-, Kalb-, Schöpsenfleisch u. a. Schinken. Wildbret. Geflügel: Gans, Aente, Huhn u. a. m. — Das Fleisch wird oftmals klein gehackt. Was macht man dann daraus? Die Wurst. Arten derselben. — Wie heißt der Mann, welcher die Thiere schlachtet, das Fleisch davon verkauft oder Würste daraus macht?

Zum Fleische genießt man gewöhnlich noch etwas: Zuspeise von Mehl oder von Pflanzen. Gemüse: Rüben, Kohl, Kraut, Salat, Gurken, Rettig, Erdäpfel (letztere bei armen Leuten oft die einzige Speise), Erbsen, Linsen, Bohnen u. a.

Was kann man noch speisen? Käse, Butter. Woraus bereitet? Wie bereitet? Wie nennt man ein Stück Brot, auf welchem Butter ist? Die Butter lässt sich leicht aufschmieren, man kann sie sogar mit dem Finger leicht zerdrücken. Die Butter ist weich.

Das Obst: Birnen, Aepfel, Nüsse, Pflaumen, Zwetschken, Weintrauben, Beeren u. s. w. Das Obst wird frisch gegessen oder gedörrt oder gesotten. Woher kommt es? — Kein unreifes Obst essen! —

Nennet mir noch einmal die Speisen, welche wir kennen gelernt haben! — Wir wollen nicht nur einmal im Tage, wir wollen vielmehr öfter speisen. Schon in aller Frühe wollen wir etwas.

Frühstück, Mittagmahl, Jause, Abendmahl. Außer der Tischzeit sollen die Kinder nichts essen.

b) Getränke.

Wir wollen nicht bloß essen, wir wollen auch trinken. Was man trinken kann, ist ein Getränk. Was trinken wir am öftesten? Das Wasser. Fluss-, Quellwasser, — Trinkwasser. — Was kann man noch trinken? Kaffee, Thee. Bereitung dieser Getränke. Wann trinkt man Kaffee? Thee? Wie schmeckt der Kaffee? Schmeckt das Wasser auch so süß, wie der Kaffee? Das Wasser hat keinen Geschmack; es ist geschmacklos. — Milch (Schmetten, Rahm, Sahne), für Kinder das beste Getränk. Woher kommt die Milch? — Erwachsene

Menschen trinken auch Bier und Wein. Kinder sollen solche Getränke nicht trinken.

Speise und Trank sind zum Leben notwendig; ohne dieselben muß der Mensch verhungern oder verdursten. Mit Speise und Trank ernähren wir uns; sie sind unsere Nahrungsmittel. Nennet mir nun noch einmal recht viele Nahrungsmittel! — Manche Speisen und Getränke schmecken sehr gut; sie sind schmackhaft. Welche? Was schmeckt süß? sauer? bitter?

Mäßig sein, nicht zu viel essen und trinken. Genügsam und zufrieden sein, sonst geht es Einem wie den Leuten mit der Leberwurst, von denen ich euch jetzt ein schönes Märchen erzählen will.

Unüberlegte Wünsche.

(Volksmärchen.)

Es war einmal ein Mann und eine Frau; die waren sehr arm und wohnten mitsammen in einem kleinen Stübchen. Und weil sie so arm waren, waren sie recht traurig. „Ach," sprach der Mann, „wenn es doch nur noch Feen gäbe, und eine zu mir käme und mich fragte, was ich mir wünsche! Dann würde ich mir etwas wünschen, wodurch ich glücklich wäre für mein Leben." —

Kaum hatte der Mann so gesprochen, da gieng die Thür auf, und es trat eine Fee herein, gar schön und freundlich anzusehen. Und sie that ihren Mund auf und sprach: „Ich habe eure Rede gehört. Ich will euch drei Wünsche erfüllen; wünschet nun etwas Gutes" — und darauf war die Fee verschwunden. Wie freuten sich da die armen Leute! Sie sannen hin und her, was sie sich wol wünschen sollten. Endlich sprach der Mann: „Wir wollen lieber erst unsere Kartoffeln essen und uns dann weiter besinnen." Und als sie nun bei Tische saßen, nicht Butter und nicht Schmalz zu den Kartoffeln hatten, sondern nur ein wenig Salz, sagte die Frau: „Ach, wenn ich nur einmal eine Bratwurst darauf hätte!" Und siehe: es kam schnell eine Bratwurst geflogen und legte sich auf den Teller, indess eine Stimme rief: „Ein Wunsch ist euch erfüllt!" Das ärgerte den Mann sehr, und er rief ganz böse aus: „Ich wollte doch, die Bratwurst hienge dir an der Nase!" — Hopp, sprang die Bratwurst in die Höhe und hängte sich der Frau an die Nase — und nun war auch der zweite Wunsch erfüllt.

Wie aber das so häßlich aussah, und wie die Frau weinte und jammerte! Aber es half nichts; die Bratwurst hieng fest an der Nase

und war gar nicht wegzubringen. Es blieb kein anderes Mittel übrig, als auch den dritten Wunsch auszusprechen, um die arme Frau von ihrem Jammer zu erlösen; denn sie konnte doch nicht so, mit der Bratwurst an der Nase, unter die Leute gehen. Mann und Frau riefen deshalb wie aus einem Munde: „Wenn doch nur die Bratwurst weit, weit weg wäre!“

Augenblicklich flog die Bratwurst zum Fenster hinaus, und die Leute waren wieder so arm, wie vorher, aber nicht mehr so unzufrieden. —

Der Magen und die Glieder.

Die Glieder des menschlichen Leibes wollten einmal nichts mehr arbeiten und einander nicht mehr helfen. Die Füße sagten: Warum sollen wir allein euch alle andern tragen und fortschleppen? Schafft euch selbst Füße, wenn ihr gehen wollt! — Die Hände sagten: Was sollen wir allein für euch andere arbeiten? Schafft euch selbst Hände, wenn ihr welche braucht! — Der Mund brummte: Ich müßte wol ein recht dummer Kerl sein, wenn ich immer für den Magen die Speisen kauen wollte, damit er sie nach Bequemlichkeit verdauen möge; er schaffe sich selbst einen Mund, wenn er einen nötig hat! — Die Augen fanden es auch ganz sonderbar, daſs nur sie allein für die andern auf der Wache stehen sollten.

Denket euch nun, was da geschah! — Da die Füße nicht mehr gehen, die Hände nicht mehr arbeiten, der Mund nicht mehr essen und die Augen nicht mehr sehen wollten, so wurde der ganze Körper binnen einigen Tagen schwach und matt. Alle Glieder wurden mager und es schien, als sollten sie alle absterben. Da erkannten sie ihre Thorheit und wollten einander wieder dienen; aber es war zu spät. Der Leib war schon zu schwach geworden und konnte nicht mehr erquickt und wiederhergestellt werden.

5. Das Obst.

(Diese Uebung reiht sich hier am passendsten an; erstens ist es fast das einzige Nahrungsmittel, welches in der Schule selbst zur unmittelbaren Anschauung gebracht und deshalb auch eingehender besprochen werden kann, und zweitens fällt die Besprechung nach unserer Eintheilung in die dazu günstigste Zeit, in den Herbst.)

Wir haben gestern unter den Speisen auch das Obst genannt. Hier zeige ich euch etwas. Was ist das? Der Apfel kommt von einem Baume und zwar vom Apfelbaume. Der Apfel ist eine Frucht des Apfelbaumes. — Der Apfel ist rund — fast wie eine

Kugel: kugelrund. Der Apfel ist gelb oder grün; an einer Seite ist er roth. Die Aepfel haben rothe Wangen. Es gibt auch ganz rothe Aepfel. — Der Apfel hängt an einem Stiele.

Wenn er reif ist, fällt er von selbst vom Baume, oder man pflückt ihn ab. Oft werden die Aepfel auch herabgeschüttelt. — Außen hat der Apfel eine Schale. Wenn man ihn ißt, gibt man die Schale weg, man schält ihn ab; womit? Unter der Schale ist das Fleisch. Dieses ist weiß. Der Apfel schmeckt ein wenig sauer; er ist säuerlich. Weil uns der Apfel sehr gut schmeckt, so sagen wir, er ist schmackhaft. — Jetzt will ich einmal den Apfel zerschneiden. Was sehen wir in der Mitte des Apfels? Der Apfel hat Kerne. Was für eine Farbe haben die Kerne? Die Kerne stecken in einem eigenen Häuschen. Kernhaus. — Man ißt die Aepfel so, wie sie sind — frisch; oder sie werden gebraten. Man kann auch einen guten Wein aus den Aepfeln machen; diesen Wein nennt man Apfelwein. — Die Aepfel lassen sich den ganzen Winter über aufbewaren. — —

Auf gleiche Weise wird die Birne betrachtet. Auch die Birne ist rund. Der Apfel ist kugelrund, die Birne ist länglichrund. Beide haben einen Stiel, eine Schale, ein saftiges Fleisch, ein Kernhaus, Ueberreste von der Blüte. Man kann die Aepfel lange aufbewaren; die Birnen aber nicht, weil sie bald faulen. Die Birnen schmecken süß; — sie haben mehr Saft, als die Aepfel. Ein Baum, an welchem Birnen wachsen, heißt Birnbaum. Die Birne ist eine Frucht des Birnbaumes.

Wir haben außer den Birnen und Aepfeln auch noch andere Früchte. Hier sehet ihr wieder eine. Wie heißt diese Frucht? Die Zwetschke ist rund, fast wie ein Ei; man sagt deshalb, sie ist eirund. Sie hat eine blaue Haut. Auf dieser Haut liegt ein feiner Staub; diesen kann man wegwischen. Das Fleisch der Zwetschke ist gelb, fast wie Gold — goldgelb. Habet ihr schon eine Zwetschke gegessen? Wie schmeckt sie? Was ist in der Zwetschke? Der Zwetschkenkern ist ganz anders, als der Kern einer Birne oder eines Apfels. Er ist hart wie ein Stein — steinhart. Was für einen Kern hat die Zwetschke? Ich werde einmal diesen harten Kern zerklopfen; da ist noch ein kleinerer Kern drin, so weich wie ein Birnen- oder Apfelkern.

Eine Art von Zwetschken ist so rund wie eine Kugel; das sind die Pflaumen. Die Pflaume ist kugelrund. Die Zwetschken kann man frisch essen; sie werden auch gesotten; die meisten werden gedörrt.

Dürre Zwetschken kann man mehrere Jahre lang aufheben. Wie wird man den Baum nennen, auf dem die Zwetschken wachsen? Zwetschkenbaum — Pflaumenbaum.

Von dem Apfel, der Birne und der Zwetschke essen wir nur das Fleisch; die Kerne werfen wir weg. (Landkinder werden ermahnt, die Kerne zu sammeln, sie dem Vater oder dem Gärtner zu bringen, der sie säet, auf dass wieder andere Bäume wachsen.) — Ich kenne aber noch eine Frucht, von der essen wir nur den Kern. Diese Frucht sehet ihr hier; was ist das? Die Nuss wächst auf dem Nussbaume. Sie steckt zuerst in einer grünen weichen Schale; diese schmeckt sehr bitter. Unter dieser Schale ist eine zweite Schale, so hart wie ein Stein. Diese wird aufgeschlagen (oder in der Mitte aufgespalten), und dann kommt man auf den braunen Kern. Wie schmeckt der Nusskern? Diese Nuss hier heißt Wallnuss. Es gibt auch noch andere Nüsse. Hier sehet ihr eine Haselnuss. Die Haselnuss wächst auf keinem Baume, sondern auf einem Strauche. Dieser Strauch heißt Haselstrauch. Die Haselnuss hat einen sehr wohlschmeckenden Kern; der steckt in einer dunkelbraunen Schale.

Birnen, Nüsse, Aepfel .... nennt man noch anders: Obst. Wie wird man solche Bäume nennen, auf welchen Obst wächst? — — Man soll nur reifes Obst essen. Kinder, welche unreifes Obst essen, werden krank. (In Gegenden mit Weinbau reiht sich hieran eine besondere Anschauung des Weinstockes und der Weintraube.)

Der bestrafte Näscher.

Heinrich gieng im Garten seines Vaters spazieren und blieb vor einem schlanken Bäumchen stehen, das einige große Aepfel trug. Wie er so nach den Aepfeln emporsah, kam der Vater herzu und sagte: Lass ja die Aepfel an diesem Bäumchen! Es sind die ersten, die es trägt, und ich will einmal sehen, ob sie gut sind. — Kaum war aber der Vater fortgegangen, da suchte Heinrich schon einen Apfel abzupflücken. Weil jedoch das Bäumchen zu hoch war, konnte er mit seiner Hand nicht hinauf bis zu den Aepfeln reichen. Darum erfasste er das Stämmchen mit beiden Händen und schüttelte es, so stark er konnte. Dabei sah er immer in die Höhe nach den Aepfeln, ob nicht bald einer herunterfallen würde. Endlich fiel einer herab, aber — dem Heinrich so stark auf die Nase, dass sie heftig blutete. — „O weh!“ schrie der Knabe vor Schmerz. Der Vater aber kam wieder herbei und sprach mit ernster Stimme: „Siehst du, da hast du schon die Strafe für dein Naschen; weil du mir aber nicht gefolgt hast, so

sollst du von mir auch noch tüchtige Schläge bekommen." — Bei diesen Worten nahm der Vater eine Ruthe, und Heinrich mußte seine Unfolgsamkeit schwer büßen. (Nach Kellner.)

6. Die Kleidung.

Wir Menschen brauchen eine Wohnung, wir brauchen Speise und Trank. Wir können aber mit Wohnung und Nahrung allein noch nicht leben; wir brauchen noch etwas dazu. Was thun wir denn, wenn wir des Morgens aufgestanden sind? (Wir ziehen uns an — oder kleiden uns an.) Was ziehen wir an? — — Benennen der Kleidungsstücke a) für Knaben und Männer: Rock, Hose (Beinkleid), Weste, Mütze, Hut, Halsbinde, Strümpfe, Stiefel, Hemd; b) für Mädchen und Frauen: Kleid, Unterrock, Schürze, Halstuch, Kopftuch oder Hut, Strümpfe, Schuhe u. s. w. — Mit allen diesen Dingen bedecken wir unseren Körper; wir kleiden uns damit. Man nennt diese Dinge Kleidungsstücke. Was ist also der Rock, die Hose u. s. w.

Anschauen und Benennen der Theile, Formen derselben, Stoffe, aus denen die Kleider gemacht werden. — Wer macht die Kleider? Wozu tragen wir Kleider? — Manche Kleider ziehen wir nur im Sommer an. Sommerkleider. — Winterkleider. — Herren- und Damenkleider. — Manche Kleidungsstücke muß man oft waschen; diese nennt man Wäsche. — Uniform der Soldaten. — Schmucksachen der Frauen. Wo werden die Kleider aufbewart? — Den Hut abziehen; grüßen (nicht so machen wie der Spatzenmichel). Die Kleider in Ordnung halten, nicht muthwillig zerreißen, fleißig bürsten u. s. w. „Die zerlumpt und schmutzig gehen, mag man gar nicht gerne sehen." Der Arme kann nicht immer ein neues, schönes Kleid anziehen; aber er kann auch ein altes Kleid rein und ganz erhalten. — Wohlthätigkeit üben, besonders im Winter, da so manches arme Kind friert. — Das Kleid ist nicht die Hauptsache, wol aber ein gutes Herz.

Die Mütze.

Einmal war eine Mutter, die hatte zwei Kinder, einen Knaben und ein Mädchen. Der Knabe hieß Konrad, das Mädchen Gertrud. Eines Tages sagte die Mutter zu diesen beiden Kindern: Wenn ihr heute recht brav seid, dürft ihr morgen mit mir zur Großmutter nach N. fahren. Aber ihr müßt bei Zeiten aufstehen, denn ihr wisset wol, die Eisenbahn wartet nicht, und wer nicht zur rechten Zeit fertig ist, muß zu Hause bleiben.

Die Kleinen jubelten, als sie das hörten; denn zur Großmutter fuhren sie gar zu gern, weil sie so gut war und ihnen immer Obst und Kuchen gab. Den ganzen Tag sprachen sie von der Reise und von der Großmutter, und sie freuten sich schon auf alle die schönen Sachen, die sie von der Großmutter bekommen sollten. Nun aber war Konrad ein recht unordentlicher Knabe. Sein Spielzeug, seine Kleidungsstücke und seine Bücher warf er in allen Winkeln umher, anstatt jedes Ding an seinen gehörigen Platz zu legen. Wenn er einmal etwas brauchte, mußte er immer erst lange suchen und konnte seine Sachen oft gar nicht finden. Weil nun seine Schwester das wußte, fragte sie ihn noch am Abend vor dem Schlafengehen: Konrad, hast du auch alle deine Sachen zurecht gelegt, damit du sie morgen gleich finden kannst? O freilich, freilich, erwiederte er, und legte sich schlafen.

Am andern Morgen, als es fortgehen sollte, weckte die Mutter beide Kinder auf, damit sie sich zeitig genug anziehen sollten. Gertrud war bald fertig; Konrad aber konnte seine Mütze nicht finden, obgleich er sie überall suchte. Ich muß ohne Mütze fahren, sagte er. — Nein, entgegnete die Mutter, wenn du deine Mütze nicht hast, mußt du zu Hause bleiben: Die Großmutter kann ein unordentliches Kind nicht lieb haben. Und so stieg Gertrud mit der Mutter in den Wagen, der Zug fuhr fort, und Konrad mußte weinend zu Hause bleiben. — Recht ist ihm geschehen; warum war er nicht ordentlich.

„Lerne Ordnung, übe sie,
Ordnung spart dir Zeit und Müh.“

Die Sternthaler.

(Volksmärchen.)

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettlein mehr, darin zu schlafen, und gar nichts mehr als die Kleider, die es eben angezogen hatte und ein Stückchen Brot, das es in der Hand hielt, und das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, gieng es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann und sprach: „Ach, gib mir doch etwas zu essen; ich bin so hungrig.“ Und das gute Kind schenkte ihm sein ganzes Brot. Kaum war es jedoch einige Schritte weiter gegangen, da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Ach, es friert mich so sehr an meinen Kopf,

schenk' mir doch etwas, womit ich ihn bedecken kann." Da that es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch ein Weilchen gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen an und fror; da gab es ihm seins. Und noch weiter, da kam wieder ein Kind und bat um ein Röcklein: das gab es auch noch hin.

Endlich kam das gute Mädchen in den Wald, und es war schon dunkel geworden; da begegnete ihm noch ein Kind und bat um ein Hemdlein. Und das Mädchen dachte: Es ist dunkle Nacht, da kannst du wol dein Hemd weggeben, und gab auch das noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, da schaute ein Englein vom Himmel hernieder. Das warf ihm ein funkelndes Sternchen nach dem andern zu, und als sie zur Erde kamen, waren es harte, blanke Thaler geworden. Und obgleich das Mädchen vorhin sein Hemdlein weggegeben hatte, so hatte es jetzt auf einmal ein neues an vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Thaler hinein und wurde reich für sein Lebtag.

7. Uebung des Auges im Erkennen der Farben.

(Diese Uebung ist ungemein wichtig und bildend; sie will daher mehr sein, als eine bloße Spielerei. Bis nun haben die Schüler schon einige Farben kennen gelernt. Doch war die Farbe bei den meisten vorbesprochenen Gegenständen nur eine zufällige Erscheinung, während sie bei den Naturgegenständen, welche fortan die Hauptstoffe zur Anschauung bieten werden, ein wesentliches Merkmal bildet. Die Farbe ist bei der Anschauung vieler Gegenstände ein so wichtiger Factor, dass ihre separate Besprechung wol gerechtfertigt erscheint. Wenn man das Erkennen der Farben nur nebenbei, bei Besprechung der Gegenstände vermitteln will, so wird ein großer Theil der Schüler, wie die Erfahrung lehrt, längere Zeit hindurch verwandte Farben mit einander verwechseln, wodurch die Anschauung unklar wird. Es ist doch einleuchtend, dass, wenn das Kind auf Farben und Formen zugleich seine Aufmerksamkeit lenken und beide auf einmal sich einprägen soll, die Aufmerksamkeit eine getheilte sein muß, und weder Farbe noch Form fest eingeprägt wird. Es ist für das Kind nicht leicht, die Farbe von der Form zu abstrahieren, da beide eben unzertrennlich dem Auge erscheinen. (Siehe I. Theil S. 95.) Als Lehrmittel dienen einfarbige Papierblätter in der Größe von Halbbogen, ferner eine Farbentafel, worauf die Hauptfarben nebeneinander geordnet dargestellt sind und zum Schluss dieser Uebung verglichen werden können. Auch

Glasperlen, Strickwolle, Tuch, Blumen u. dgl. sind zweckmäßig zu verwenden.) —

Hier sehet ihr ein Blatt Papier. Wie ist dieses Papier? (weiß.) Merket: weiß ist eine Farbe. Was für eine Farbe hat dieses Papier? Welche Dinge haben wir schon kennen gelernt, die eine weiße Farbe haben? — Was für eine Farbe hat die Tafel? Hier sehet ihr ein Blatt, das hat dieselbe Farbe, wie die Tafel. Wie ist dieses Blatt? (schwarz.) (Bei dem Vorzeigen der übrigen Blätter wird einzeln und im Chore abwechselnd gesprochen: Dieses Blatt ist grün, — — — roth, blau, gelb, braun, grau; das ist ein weißes [grünes, rothes, blaues u. s. w. Blatt]. Dieses Blatt hat eine rothe [grüne, gelbe, blaue u. s. w.] Farbe.)

Nach der Anschauung der wichtigsten Hauptfarben an verschiedenen Gegenständen folgt die Unterscheidung verschiedener Schattierungen: hellblau, dunkelblau, hellgelb, dunkelgelb u. s. w. — Gegenstände nennen, an welchen wir eine oder die andere dieser Farben bemerken. —

Hier sehet ihr ein Blatt mit drei Farben; welche Farben hat dieses Blatt? Ein Ding, das nur eine Farbe hat, ist einfärbig. Nennet einfärbige Dinge! Ein Ding, das mehrere Farben hat, ist bunt. Jeder Schüler soll seine Kleider, die Umschläge seines Büchleins u. a. betrachten und die Farben derselben angeben.

Je nach Umständen kann die Benennung: himmelblau (zerlegen: blau wie der Himmel), nussbraun, schneeweiß, silberweiß, kohlschwarz, rosenroth, blutroth, goldgelb, grasgrün, aschgrau u. s. w. in anschaulicher Weise erfolgen.

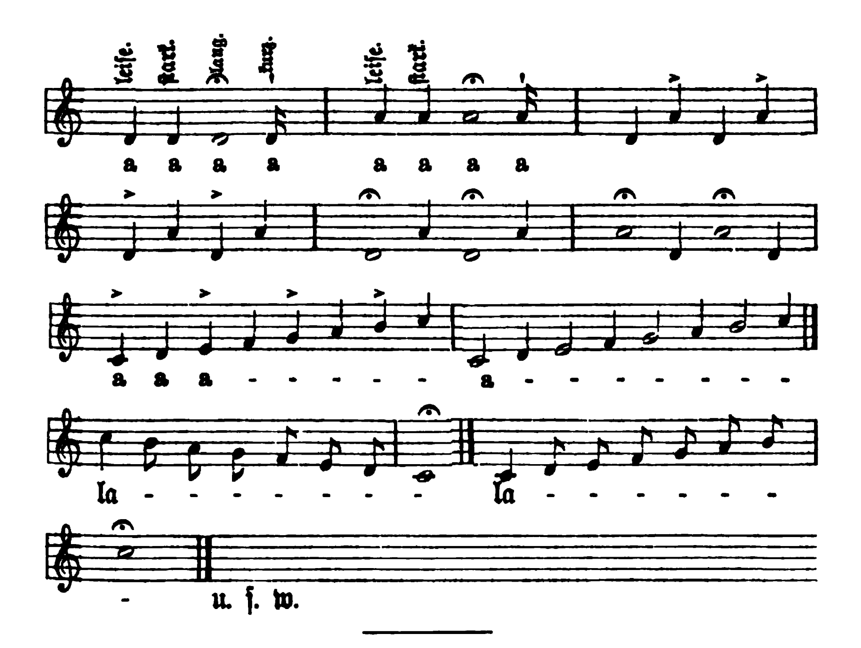
Es gibt Dinge, an welchen wir keine Farbe unterscheiden können (reines Wasser, Fensterglas). Solche Dinge sind farblos. Man kann ein Ding mit einer Farbe anstreichen. Das nennt man färben. (Färber, Farbenkasten u. s. w.) Als Sprechübung dienen ferner die Wörter schwärzen, weißen, röthen, grünen; z. B. die Wangen werden roth, sie röthen sich. Die Wiese wird grün; sie grünt u. s. w.

8. Uebung des Ohres im Unterscheiden verschiedener Klänge und Töne.

Wir wissen alle, dass wir mit unseren Ohren hören können. — Seid einmal ganz ruhig! — — Höret ihr etwas? — Jetzt war es still. Wenn ich zu euch spreche, so könnt ihr es hören. — Draußen fährt ein Wagen; ich kann ihn jetzt nicht sehen, und doch weiß ich, dass ein Wagen vorbeifährt; wie kann ich das wissen? Ich höre

es. — Klopfet mit der Hand auf die Bank! Das Klopfen kann man hören. — Vor der Schule ist jetzt ein Hund; ich kann ihn gar nicht sehen, und doch weiß ich, dass ein Hund draußen ist; ich höre ihn bellen. (So werden noch verschiedene Gehörswarnehmungen, die sich eben darbieten, behandelt.) — Hier steht ein Glas, das gibt keinen Laut von sich. Ich werde einmal mit dem Messer daran schlagen. Jetzt haben wir gehört, dass das Glas klingt. Wann klingt das Glas? — Hier liegt eine Geige. — Höret ihr etwas von der Geige? Jetzt nehme ich den Bogen und streiche darüber — das klingt auch. Wenn etwas klingt, so hören wir einen Klang oder einen Ton. Da ist ein Glöcklein; es ist ganz ruhig; ich will es einmal schütteln — das Glöcklein klingt auch; was hat auch das Glöcklein? — Die Geige hat einen andern Ton, als das Glöcklein. Wer hat schon einmal eine Trompete gehört? die hat wieder einen andern Ton, als die Geige. Die Töne sind nicht alle gleich. Ich werde nun zwei Töne auf der Geige spielen (einen recht tiefen und einen recht hohen, ein wenig rasch nach einander). Habet ihr beide Töne gehört? Der erste Ton war tief, der zweite war hoch. Ich werde wieder zwei Töne spielen (zuerst hoch, dann tief). Welcher Ton war jetzt hoch, welcher tief? (Jetzt werden noch verschiedene Töne vorgespielt — immer ein höherer und ein tieferer — jedoch sollen sich beide mehr und mehr nähern. Der Anfang wird gemacht mit 2 Tönen, die mindestens 2—3 Oktaven von einander entfernt sind, endlich können auch 2 Töne einer Oktave nach Höhe und Tiefe unterschieden werden.) Wir haben jetzt gehört, dass die Töne hoch oder tief sein können. — Wir wollen nun noch etwas anderes hören. (Es wird ein und derselbe Ton zweimal hinter einander gespielt, der erste leise, der zweite stark.) Diese beiden Töne waren gleich hoch; keiner war höher, keiner war tiefer, und doch waren sie nicht ganz gleich. (Die Kinder werden das in den meisten Fällen herausfinden; ist dieß doch nicht der Fall, so sage es der Lehrer selbst. Der erste Ton war leise (schwach), der zweite stark. Das wird verschiedenartig geübt, wie die Unterscheidung von Höhe und Tiefe.) Wir haben jetzt gehört, die Töne können stark und schwach sein. — Auf gleiche Weise werden noch lange und kurze Töne unterschieden.

Wie können also die Töne sein? Daran lässt sich noch die für die Kleinen sehr interessante Uebung reihen, dass sie selbst ihre Stimme in den verschiedenen Arten von Tönen versuchen. Ich spiele euch einen Ton vor, singet ihn nach! (etwa in folgender Ordnung):



IV.
Hausthiere.

1. Der Hund; die Katze.

Nicht nur die Menschen allein wohnen in Häusern, sondern auch manche Thiere. Einige Thiere hat der Mensch gerne bei sich, z. B. den Hund. Wer hat schon einen Hund gesehen? Hier zeige ich euch das Bild eines Hundes.

Der Körper des Hundes hat einen Kopf, einen Rumpf und 4 Glieder. Was bemerken wir am Kopfe des Hundes? Die Ohren sind spitz und aufrecht (oder lang und herabhängend); der Hund kann mit seinen Ohren hören, z. B. wenn man ihn beim Namen ruft. Wie viele Augen hat der Hund? Der Hund kann sehen. Mit seiner Nase kann er sehr gut riechen. Der Hund riecht sogar, wo sein Herr gegangen ist u. s. w. Der Hund hat einen feinen Geruch. — Im Maule hat der Hund scharfe Zähne. Was kann er damit machen? Das Maul des Hundes nennt man auch die Schnauze. An der Schnauze stehen lange, steife Haare, — Schnurrborsten.

Der Rumpf des Hundes ist lang. Hinten am Rumpfe ist der Schwanz (manchmal lang, manchmal ganz kurz, etwas nach aufwärts

gedreht). Wenn der Hund sich freundlich zeigen will, wedelt er mit dem Schweife. Hat er Furcht, so zieht er den Schwanz ein. Die Vorderfüße haben 5, die Hinterfüße 4 Zehen. An den Zehen sind hornige Krallen.

Der Hund ist mit Haaren bedeckt. (Der Pudel hat wollige Haare.) Die Farbe des Hundes ist schwarz oder grau, oder bunt, manchmal rein weiß u. s. w. Wenn der Hund schreit, so sagt man: er bellt. Wird er zornig, so knurrt er; fürchtet er sich, oder thut ihm etwas wehe, dann winselt er. Der Hund kann bellen, knurren und winseln. — Der Hund frisst am liebsten Fleisch; was noch? Dem Hunde gibt man gewöhnlich die Knochen. Man muß ihm oft frisches Wasser zu trinken geben. — Der Hund hält sich im Zimmer auf oder auf dem Hofe in der Hundshütte. — Kettenhund, Schoßhund. Ein kleiner Hund heißt ein Hündchen. — Es gibt verschiedene Hunde: Mops, Spitz, Wolfshund, Jagdhund (Windspiel), Pudel u. a. m. — Der Hund bleibt immer bei seinem Herrn; er ist ihm treu. Gegen die Kinder seines Herrn ist der Hund freundlich. Der Hund kann verschiedene Kunststückchen lernen; er ist gelehrig. Er hilft dem Schäfer, dem Jäger, dem Fleischer. Er bewacht das Haus. Manchmal muß er auch ziehen. Beispiele von Lebensrettung durch Hunde. Der Hund bringt also dem Menschen einen großen Nutzen; er ist nützlich.

Wenn der Hund schlecht gepflegt wird, so wird er leicht krank; er wird toll; dann sagt man, er hat die Wut. Da kann er viel Unglück anrichten. (Maulkorb.) — Kinder sollen fremde Hunde in Ruhe lassen; aber auch den eigenen Hund niemals necken. —

Der alte Hofhund.

Es war einmal ein Bauer, der hatte einen treuen Hund, welcher Sultan hieß. Dieser war schon alt und konnte nicht mehr packen.

Da stand einmal der Bauer mit seiner Frau vor der Hausthür und sprach: Den alten Sultan schieß ich morgen todt, der ist zu nichts mehr nutz. Der Frau that es um den Hund leid, und sie antwortete: Er hat uns so lange Jahre gedient, dass wir ihm wol das Gnadenbrot geben könnten. — Ei was, sprach der Mann, du bist nicht recht klug; er hat uns gedient, und dafür hat er sein gutes Futter bekommen. Jetzt taugt er nichts mehr.

Der Hund, der nicht weit davon lag, erschrak und war traurig, dass morgen sein letzter Tag sein sollte. Nun hatte er einen guten Freund, das war der Wolf; zu dem gieng er abends hinaus in den

Wald und klagte ihm, was für ein Schicksal ihn erwarte. — Mach dir keine Sorgen, sprach der Wolf, ich weiß einen guten Rath: Morgen ganz frühe geht dein Herr mit seiner Frau ins Heu, und sie nehmen ihr kleines Kind mit. Das legen sie bei der Arbeit in den Schatten hinter die Hecke. Du legst dich daneben, als wolltest du es bewachen. Dann werde ich aus dem Walde kommen und das Kind rauben. Du mußt mir nachspringen mit allen Kräften, als wolltest du mirs wieder abjagen. Ich lass es fallen, und du bringst es wieder. Die Leute glauben dann, du habest es gerettet; man wird dankbar gegen dich sein, und es wird dir an nichts fehlen.

Der Anschlag gefiel dem Hunde, und wie er ausgedacht war, so wurde er auch ausgeführt. Der Bauer schrie, wie er den Wolf mit seinem Kinde durchs Feld laufen sah. Als es aber der alte Sultan wieder zurückbrachte, da ward er freundlich, streichelte ihn und sprach: Dir soll nichts Böses widerfahren. Hierauf sagte er zu seiner Frau: Geh heim, und koche dem alten Sultan einen Brei, den braucht er nicht zu beißen.

Von nun an hatte es der Sultan gut, wie er sichs nur wünschen konnte. Der Wolf besuchte ihn, und sie freuten sich, dass alles so gut gelungen war. — Hör, Vetter, sprach der Wolf, du wirst doch ein Auge zudrücken, wenn ich deinem Herrn ein fettes Schaf weghole. Es wird einem heutzutage schwer, sich durchzuschlagen. — Nein, sprach der Hund, meinem Herrn bin ich treu, das kann ich nicht zugeben. Der Wolf indessen meinte, das wäre nur Spass und kam in der Nacht, den fetten Bissen abzuholen. Allein der treue Hund hatte seinem Herrn alles gesagt, so dass dieser in der Scheuer aufpasste und dem Wolf garstig die Haare kämmte. (Nach Grimm.)

Dieb und Hund.

Dieb: Still, Hündchen, still und sei gescheid!
Bell' nicht! Ich thu' dir ja kein Leid,
will dir schöne Bratwurst geben.
Hund: „Mit nichten! Darum bell' ich eben.
Ich seh's, du willst nur stelen hier;
Darum thust du so schön mit mir."

Der Hund, der treue, bellte mit Macht;
das hörte man weithin durch die Nacht,
es erwachten die Leute im Hause darinnen.
Da schlich der böse Dieb von hinnen
und fürchtete sich und kam nicht wieder;
still legte der gute Hund sich nieder. Hey.

Das Möpschen.

„Möpschen, was machst du dort?
Willst gleich vom Sopha fort!
Dort in der Ecke
ist deine Decke!
Prügel ein ganzes Schock
setzt's mit dem großen Stock,
treff' ich dich wieder hier.
Warte, du garst'ges Thier."

So sprach die Frau in gar zornigem Ton.
Da machte sich Möpschen gar eilig davon;
es kroch in die Ecke
auf seine Decke
und blickte gar ängstlich zum Sopha hin;
es dacht' an den Stock in seinem Sinn.
Dann schloss es die Augen und schlief fest ein
und träumte von einem Schinkenbein.

Dr. C. Gärtner.

Die Katze. (Miezchen, Kater.) Der Kopf ist rund, die Schnauze stumpf mit langen Schnurrborsten. Im Maule sind scharfe Zähne. Die Zunge ist rauh. Die Augen sind groß. Die Katze kann auch in der Nacht sehr gut sehen. Die Ohren sind kurz und steif.

Der Rumpf ist lang; man sagt, er ist geschmeidig. (Katzenbuckel.) Der Schwanz ist lang und stark behaart. Oft streckt ihn die Katze aus wie eine Stange. — Die Beine sind kurz. An den Vorderfüßen sind 4, an den Hinterfüßen 5 Zehen. Unter den Zehen sind weiche Ballen; damit kann die Katze sehr leise auftreten; sie schleicht. An den Zehen sind scharfe Krallen. Die Katze kann ihre Krallen vorstrecken und zurückziehen (das muß mit den Fingern gezeigt werden). — Womit ist die Katze bedeckt? Das Haar der Katze ist feiner als das des Hundes. Farben der Katze. — Wer hat schon eine Katze schreien hören? Wie schreit die Katze? Die Katze miaut. Wenn sie sich wohl fühlt, dann schnurrt sie; im Zorne pfaucht sie (Pf, pf!).

Die Katze frisst Fleisch, Milch u. a.; fängt Mäuse, aber auch Vögel. Will sie eine Maus oder einen Vogel fangen, so schleicht sie sich ganz bis in die Nähe davon; auf einmal macht sie einen Sprung

und schlägt mit ihren Krallen darauf. — Weil die Katze sehr viele Mäuse fängt, so bringt sie uns einen Nutzen, denn die Mäuse sind garstige Thiere, welche alles zerbeißen. Die Katze ist ein nützliches Thier. — Die Katze wäscht und putzt sich gar fleißig mit ihren Füßen. Die Katze ist immer sauber und rein; sie ist reinlich. Die Katze nascht aber auch gern; sie ist genäschig. Die Katze und der Hund zanken und streiten gern mit einander, oft schlagen sie sich wol gar; sie können sich nicht vertragen — sind unverträglich. Wie ist also die Katze? wie ist sie noch?

Der Hund hat 4 Füße, die Katze hat auch 4 Füße. Der Hund und die Katze sind vierfüßige Thiere. (Weitere anschauliche Vergleichung beider.) Der Hund wird im Hause gefüttert, die Katze auch; der Hund ist nützlich, die Katze ist auch nützlich. Der Hund und die Katze sind Hausthiere.

Hund und Katze.

Zum Herrn kamen Hund und Katze herein,
verklagten einander mit Heulen und Schrei'n:
„Hund hat mich so sehr ins Bein gebissen!"
„Und mir hat Kätzchen die Nase zerrissen!"
„Hund hat in der Küche genascht den Braten!"
„Das Kätzchen ist über die Milch gerathen!"

Was sagte der Herr zu ihrem Streit?
Er suchte den Stock; der war nicht weit.
„Ihr habt euch beide einander nicht lieb,
und eins wie das andere ist ein Dieb!
Drum mögt ihr beide euch nur bekehren,
sonst wird euch der Stock etwas besseres lehren!"

Güll.

Die Katze und die drei Hunde.

Die Katze war in die Speisekammer geschlichen und hatte eine Bratwurst gestolen. Als sie wieder herauskam, wollte sie sich ganz leise mit ihrer Bratwurst davon schleichen; allein es gelang ihr nicht. Denn es spielten gerade drei Hunde vor der Thüre: das Möpschen, das Pommerchen und das Spitzchen. Da wurde der Katze bange, die Hunde möchten verrathen, was sie gethan habe, und sie werde dann ihre Bratwurst wieder hergeben müßen und obendrein noch Schläge bekommen.

Da gieng sie hin zu dem Möpschen und sagte ihm leise in das Ohr: „Liebes Möpschen, wenn du stille schweigst und niemandem sagst, wo ich gewesen bin, so gebe ich dir ein Stück von meiner Bratwurst.“ Das Möpschen betrachtete und beroch die Bratwurst, und weil sie ihm gut gefiel, sagte es: „Ja, ich will stille schweigen.“ Darauf gieng die Katze zu dem Pommerchen und sagte ihm leise ins Ohr: „Liebes Pommerchen, wenn du stille schweigst und niemandem sagst, wo ich gewesen bin, so gebe ich dir ein Stückchen von meiner Bratwurst.“ Das Pommerchen betrachtete und beroch auch die Bratwurst, und weil sie ihm gut gefiel, so sagte es: „Ja, ich will stille sein und kein Wörtlein sagen.“

Nun gieng die Katze auch zu dem Spitzchen und sagte ebenso. Aber der Spitz wollte keine gestolene Bratwurst essen und wollte auch nichts mit der spitzbübischen Katze zu thun haben. „Nein,“ sprach er, „du Betrügerin, du Diebin! ich begehre keine Bratwurst von dir.“ Und er faßte sie am Ohr und führte sie in die Küche und erzählte da alles, wie es gewesen war. Da wurde der Katze die Bratwurst abgenommen, und sie bekam tüchtige Schläge, weil sie in die Speisekammer geschlichen war und gestolen hatte. Das Möpschen und das Pommerchen wurden ausgescholten und bekamen den ganzen Tag nichts zu essen, weil sie den Diebstal verheimlicht hatten. Der Spitz aber wurde gelobt und bekam die ganze Bratwurst zur Belohnung.

Curtman.

2. Das Pferd; der Esel.

(Bild vorzeigend): Kennet ihr dieses Thier? Das ist ein Pferd. 4 Füße, daher: vierfüßiges Thier. — Der Kopf des Pferdes ist lang. Oben auf dem Kopfe sind die Ohren. Die Ohren bewegen sich fortwährend hin und her; sie sind beweglich. Wenn das Pferd ein Geräusch hört, so spitzt es die Ohren. Das Pferd hat sehr große Augen. Unten am Kopfe ist das Maul. Ueber dem Maule sind 2 große Nasenlöcher. — Der Hals des Pferdes ist gebogen. Auf dem Halse sind schöne lange Haare; das ist die Mähne. Hinten am Rumpfe hat das Pferd einen langen Schweif. Das Pferd hat einen Kopf, einen Rumpf und was noch? An seinen Füßen hat das Pferd keine solchen Zehen und Krallen, wie der Hund und die Katze. Das Pferd hat Hufe. Die Hufe sind aus Horn. An jedem Fuße ist ein Huf. — Der Huf des Pferdes wird mit einem Eisen beschlagen. Hufeisen. Warum? von wem? Das Pferd kann mit den Hufen stampfen, scharren, schla-

gen. — Nicht in die Nähe von Pferden gehen. — Das Pferd kann sehr schnell laufen. (Schritt, Trab, Galopp.) Wenn das Pferd schreit, so sagen wir: es wiehert. — Farbe des Pferdes. Wie nennt man ein weißes Pferd? ein schwarzes? ein braunes? ein röthliches? — Das Pferd frißt Hafer, Heu, Klee, Brot, auch Zucker. Es ist sehr nützlich. (Tragen, Ziehen, Verwendung bei den Soldaten.) Das Pferd lernt auch verschiedene Kunststücke; wie ist es deshalb? Man soll das Pferd nicht unbarmherzig mit der Peitsche schlagen, ihm nicht zu viel aufladen zc. — Kinder dürfen sich nicht in der Nähe von Pferden aufhalten, da diese bisweilen schlagen, wie so mancher Knabe zu seinem Leide erfahren hat.

Ein schönes Pferd nennt man noch anders ein Roß. Ein junges Pferd heißt ein Füllen. Ein großes starkes Pferd nennt man einen Gaul.

Nach Zeit und Umständen folgt noch in Knabenschulen eine Besprechung über den Sattel, den Zügel, das Leitseil, den Steigbügel u. s. w. —

Der Esel. Er sieht fast aus wie ein kleines Pferd. — Lange Ohren, graue Farbe, kurze Mähne. An jedem Fuße ist ein Huf wie bei dem Pferde. Der Schwanz hat am Ende einen Haarbüschel. Schrei: i-a. Der Esel frißt Disteln, Heu, Hafer, Klee; — er trägt Säcke, zieht kleine Wägen, wird auch zum Reiten verwendet. — Aus dem Fleische des Esels macht man gute Salami-Würste. Die Milch der Eselin ist gesund für Brustkranke. Manchmal ist der Esel trotzig; gewöhnlich ist er träge.

Vergleichung des Pferdes mit dem Esel: beide sind zahm, beide sind Hausthiere; beide haben einen langen Kopf, 4 Füße; beide haben gleiche Hufe; beide sind nützlich u. s. w. — Das Pferd ist größer, als der Esel. Verschiedenheit des Schweifes, Unterschied der Stimme beider Thiere. Der Esel gilt für dumm, obgleich er eigentlich nicht so ist.

Die beiden Maulesel.

Zwei Maulesel giengen zusammen durch einen Wald mit Säcken auf dem Rücken. Der eine hatte in dem seinigen Gold und Silber, Dukaten und Thaler; der andere aber hatte weiter nichts als Gerste. Da meinte der erste Maulesel, weil er so kostbare Sachen trüge, sei er besser als sein Kamerad mit der Gerste, und hob den Hals recht in die Höhe und stellte seine langen Ohren aufrecht, und machte ein Geklingel mit den Schellen, welche ihm sein Herr angehängt hatte.

Das hörten die Räuber, welche sich im Walde versteckt hatten, kamen herbei und hielten die beiden Maulesel fest. Da sie aber in dem Sacke des einen nichts als Gerste fanden, riefen sie: „Laßt ihn gehen, wir können keine Gerste brauchen.“ Den andern aber hielten sie fest, nahmen alles aus seinem Sacke heraus, und als er fortlaufen wollte, prügelten sie ihn so lange, bis er auf die Erde fiel. Nachdem sie alle die kostbaren Sachen genommen hatten, ließen sie ihn auf dem Wege liegen und liefen in den Wald zurück. Endlich erholte sich der arme Maulesel, stand wieder auf und gieng langsam und betrübt nach Hause. Da dachte er: „Ach, wie gut haben es doch die andern, welche kein Gold und keine Thaler tragen! Die brauchen sich vor den Räubern nicht zu fürchten. Künftig will ich doch auch lieber Gerste tragen.“, Curtman.

3. Die Kuh; die Ziege.

Ihr habet schon alle Milch getrunken. Woher kommt die Milch? — Hier zeige ich euch ein Bild. Wer hat schon einmal ein solches Thier gesehen? Was ist das? — Die Kuh ist ein großes starkes Thier. Ihr Kopf ist lang. Auf dem Kopfe sind zwei große Hörner. Wo stehen die Hörner? (seitwärts.) Form derselben zeichnen. Vielleicht ist es möglich ein Horn in natura vorzuzeigen. Die Stirne ist breit. — Ohren ziemlich lang; Augen groß. Sehr großes, breites Maul. An der Kehle ist eine große Haut; die hängt herab und bewegt sich hin und her. Diese Haut nennt man die Wamme. — Der Rumpf ist dick (plump). Am Bauche ist der Milchbeutel (das Euter). Die Kuh wird morgens und abends gemolken. Was kann man aus der Milch bereiten? Wie macht man die Butter? den Käse? (Für Mädchen wird eine ausführlichere Besprechung dieser Zubereitungsweise angezeigt erscheinen.) — Der Schwanz der Kuh ist lang; am Ende desselben ist ein großer Haarbüschel. — Wie viele Beine? An jedem Fuße sind 2 Hufe. Die Kuh kann nicht so gut laufen, wie das Pferd. — Farbe: grau, braun, schwarz, weiß, gefleckt. — Wenn die Kuh schreit, so sagt man, sie brüllt. Muh, muh! — Eine junge Kuh heißt Kalb. — Futter: Klee, Heu, Gras, Kleie u. a. Im Sommer und im Herbste wird die Kuh auf die Weide getrieben (geweidet). — Die Kuh ist sehr nützlich. Milch. Fleisch (Rind- und Kalbfleisch), Mist zur Düngung der Felder (in Stadtschulen kann das wegbleiben), Haut zu Leder (Rinds-, Kalbleder); die Hörner verarbeitet der Drechsler (wozu?). Die Kuh wird auch

oftmals in den Wagen oder in den Pflug gespannt. — Der Ochs ist größer als die Kuh; er wird sehr böse, wenn man ihn neckt. Es ist schon vorgekommen, dass er Kindern mit den Hörnern den Bauch aufschlitzte. Der Ochs hat kein Euter und gibt auch keine Milch. Doch ist er sehr stark zum Ziehen; sein Fleisch ist besser als das von der Kuh. Die Kuh und den Ochsen nennt man noch anders das Rind. Das Rind muß sorgfältig gefüttert und öfter gereinigt werden. Wenn das Rind sein Futter verschluckt hat, so bringt es dasselbe nochmals in das Maul und kaut es wieder. Man nennt darum das Rind ein wiederkäuendes Thier. (In Stadtschulen, deren Schüler nicht Gelegenheit haben, dieß zu beobachten, bleibt letzteres weg.)

Die Ziege; viel kleiner als die Kuh; spitziger Kopf, Ziegenbart; oben Hörner, welche aufwärts stehen und nach hinten gebogen sind. (Vorzeigen oder wenigstens zeichnen.) Der Bauch hängt weit hinab. Die Ziege hat auch ein Euter. — Wie viele Beine? An jedem Fuße 2 Hufe. Der Schwanz der Ziege ist kurz. Es gibt weiße, graue, schwarze, gefleckte u. a. Ziegen. Das Geschrei der Ziege nennt man meckern. — Das Männchen heißt Bock, das Weibchen Geis, das Junge Zicklein (Geislein). Die Ziege nährt sich von Heu, Stroh, Gras, frischem Laub, Klee u. a. Sie nascht gern an jungen Pflanzen. Welches Thier nascht auch gern? Wie sind solche Thiere, welche gern naschen? Die Ziege ist genäschig. — Sie klettert auf den Bergen herum und sucht sich dort, wohin kein Rind kann, die besten Kräutlein aus. Die Ziege bringt uns einen großen Nutzen (ist nützlich). Ziegenmilch ist ein sehr gesundes Getränk, Ziegenkäse eine angenehme Speise. — Das Fleisch junger Ziegen ist sehr wohlschmeckend. Aus der Haut der Ziege macht man ein feines Leder. Wie wird solches Leder heißen? — Die Ziegen sind meist sehr muthwillig; sie streiten sich und stoßen einander mit den Hörnern. — Die Ziege kaut ihr Futter zweimal, wie die Kuh. (Wiederkäuer.)

Vergleichung der Ziege mit der Kuh: Welches von beiden Thieren ist größer? welches kleiner? Beide sind vierfüßige Thiere; beide haben gleiche Hufe. Beide haben Hörner auf dem Kopfe. (Unterschied der Stellung und Form der Hörner). Beide sind nützlich; beide sind Hausthiere. Unterschied der Stimme u. s. w.

Das Geischen und der Wolf.

Die alte Geis hatte kein Futter mehr im Stall und mußte auf die Wiese gehen, um Gras zu holen. Da wollte das junge Geislein

auch gern mitgehen; aber die Mutter sagte: „Nein, du bist noch zu klein. Der Weg ist weit, und der Wolf ist draußen, der könnte herbeigesprungen kommen und dich holen, ehe ich es sähe oder hörte. Bleib' du zu Hause, und halte die Thür fest zugeriegelt, bis ich wieder komme und dich rufe." Das Geislein sagte: „Ja, ich will recht artig sein, bis du wiederkommst." Als nun die alte Geis fort war, hatte der Wolf es gemerkt, dass das Geislein allein zu Hause sei, und er dachte: „Das ist noch ein dummes Geischen, das wird mir schon aufmachen." Er gieng also hin, pochte dreimal an die Thür und sprach gar freundlich: „Liebes Geischen, mache mir doch ein wenig auf, ich bringe dir viele schöne Sachen, auch einige wohlschmeckende Blümchen mit." Aber das Geislein antwortete: „Nein! Meine Mutter hat es mir verboten, ich darf niemanden herein lassen, bis sie wieder kommt." Und nachdem der Wolf lange vergeblich gewartet hatte, fürchtete er, die alte Geis möchte zurückkommen und den Jäger herbeirufen, und der möchte ihn todtschießen. Da zog er ab in den Wald und sagte: „Das Geislein ist doch gescheidter, als ich dachte." Die Mutter aber kam bald zurück und brachte Blumen und Kräuter mit, und als sie alles hörte, was geschehen war, lobte sie das Geislein, dass es so brav und folgsam gewesen, und erzählte ihm den ganzen Abend von dem garstigen Wolfe, der die Geislein frisst. Curtman.

4. Das Schaf.

Wir haben einmal von den Kleidern gesprochen. Die meisten Kleider macht man aus Tuch, das Tuch aus Wolle. Woher kommt die Wolle? — Körperbeschaffenheit des Schafes. Auf dem Kopfe Hörner (nur das Männchen). Die Hörner sind um die Ohren gewunden. Der Schwanz ist kurz oder lang. An jedem Fuße sind zwei Hufe. Farbe weiß, auch schwarzbraun, manchmal bunt. Das Schaf ist mit Haaren bedeckt; diese Haare nennt man Wolle. Die Wolle wird jedes Jahr abgeschoren. Zuvor werden die Schafe gewaschen (Schafschwemme). Die Stimme des Schafes nennt man blöken. Im Sommer werden die Schafe auch auf die Weide getrieben; sie fressen Gras, Klee, Blumen und Kräuter; auch lecken sie gern Salz. — Wiederkäuer. — Im Winter bleiben die Schafe im Stalle (Schafstall) und werden da gefüttert. Gewöhnlich sind viele Schafe beisammen; man sagt dann, es ist eine Herde beisammen. Der Schäfer (Hirt) hütet die Schafe. Dabei hilft ihm sein treuer Hund (Schäferhund). Das Männchen des Schafes heißt Widder. Ein

junges Schaf heißt Lamm oder Lämmchen. — Das Schaf thut niemandem etwas zu Leide; es ist sanft; — es fürchtet sich leicht, ist furchtsam. Das Lämmchen ist ein gar munteres Thierchen. — Das Schaf bringt uns einen so großen Nutzen wie die Kuh. Wir haben schon gehört, wozu man die Wolle des Schafes braucht. Was macht man noch aus Wolle? (Strümpfe, Stickereien, warme Umhängtücher u. dgl.) Das Schaf gibt auch Milch; daraus macht man vorzüglichen Käse. Das Fleisch des Schafes ist sehr schmackhaft; man nennt es Schöpsenfleisch. Sein Fett nennt man Talg; daraus macht man Kerzen, Seife u. a. Die Saiten auf den Geigen sind aus Schafdärmen gemacht. — Pelze, Handschuhleder. — Der größte Feind des Schafes ist der Wolf.

Räthsel.

Der Schäfer braucht es bei der Herde,
das Haus, dass nichts gestolen werde.
Gleich zeigt es jeden Fremden an:
waff, waff! schreit es, so viel es kann.

Ich will dir jetzt ein Thierchen nennen,
will sehen, ob ihr's werdet kennen;
kann kratzen, kann auch naschen
und sich ein Mäuschen haschen.

Ein Hirte nimmt mir alle Jahr
mein dickes, weiches, krauses Haar;
das gibt dir Hut und Strümpf und Kleider,
das nährt den Weber und den Schneider.
Mein Fleisch gibt euch gesunde Speise.
Könnt ihr errathen, wie ich heiße?

Es schleicht im ganzen Haus herum
und hat ein weiches Pelzchen um;
es hat auch einen langen Bart
und ist im ganzen Gesicht behaart.
Es schaut, wo es etwas erhascht,
und Fleisch und Milch es oft benascht;
und sieht's ein Mäuseschwänzelein,
da springt es hurtig hinterdrein.

Es hat nicht Ruh und hat nicht Rast,
bis es das Mäuschen fest gefasst.
Und die gefangene arme Maus
verspeist es dann zu seinem Schmaus.

5. Das Schwein.

Wer von euch hat schon einmal Schinken gegessen? Wisset ihr, von welchem Thiere der Schinken herkommt? — Hier sehet ihr das Bild eines Schweines. Wer hat schon ein lebendiges Schwein gesehen? — Am Kopfe hat es große Ohren und kleine Augen. Die Nase des Schweines nennt man Rüssel; damit kann es in der Erde wühlen. Im Maule hat das Schwein scharfe Zähne; zwei davon stehen besonders hervor. Man nennt sie Hauer. Der Hals ist dick und kurz. Der Rücken ist krumm. Hinten am Rumpfe ist der geringelte Schwanz. Wie viele Füße? An jedem Fuße hat das Schwein 4 Hufe. — Die Stimme des Schweines nennt man grunzen. — Die Haare des Schweines sind grob und steif; man nennt sie Borsten. Das Schwein hat eine sehr dicke Haut (Schwarte); darunter ist viel Speck. — Man füttert das Schwein mit Kartoffeln, Kleie, Eicheln u. a. Dingen. Es frisst sogar Schmutz. — Das Schwein ist ein garstiges, schmutziges Thier. Darum hat es auch seinen Namen erhalten. Es liegt oft stundenlang im Schmutze, oder es wälzt sich darin herum. Dessenungeachtet schmeckt sein Fleisch gar sehr gut. — Sonderbar ist es, dass uns gerade das schmutzige Schwein die Borsten zu der Bürste gibt, womit wir unsere Kleider reinigen. — Man isst das Schweinefleisch gekocht, gebraten, geräuchert, als Schinken, Speck ꝛc. — Aus Schweinefleisch werden auch gute Würste gemacht. Was für Würste kennet ihr? — In großen Wäldern leben auch wilde Schweine (Eber). — Das Schwein ist kein Wiederkäuer wie die Kuh, die Ziege und das Schaf.

Zählet die Thiere auf, welche wir bisher kennen gelernt haben! Wo leben alle diese Thiere? (Hausthiere.) — Wie sind alle Hausthiere? Wozu benutzt man das Pferd? den Esel? die Ziege? das Schaf? das Schwein? ꝛc. — Von welchen Hausthieren essen wir das Fleisch? — Der Hund und die Katze haben Pfoten. Hat die Kuh auch Pfoten? Was für Füße hat das Pferd? der Esel, die Ziege ꝛc.? Welche Hausthiere sind Wiederkäuer? Sprechet: Der Hund, die Katze, die Kuh, das Schaf, die Ziege, das

Pferd, der Esel und das Schwein sind vierfüßige Hausthiere!

6. Das Huhn; die Taube.

Heute wollen wir ein Thier betrachten, das ganz anders aussieht als die Thiere, welche wir schon kennen gelernt haben. (Ein Bild des Hahnes vorzeigend.) Wie heißt dieses Thier? — Der Hahn hat keine Schnauze und kein Maul am Kopfe, sondern einen Schnabel. Der Schnabel ist aus Horn. Der Hahn hat keine Zähne. Oben auf dem Kopfe hat der Hahn einen rothen Kamm. Unten an der Kehle sind zwei rothe Lappen von Fleisch (Fleischlappen). — Im Schnabel sind zwei Nasenlöcher. Der Hahn hat keine solchen Ohren wie wir oder wie der Hund &c. Man sieht gar nichts davon und sollte meinen, er habe gar keine Ohren, und doch hat er sie und kann auch damit hören. — Wie haben wir einmal diesen Theil des Ohres genannt? (Auf die eigene Ohrmuschel zeigen.) Der Hahn hat keine Ohrmuscheln. — — Wie viele Beine hat der Hahn? Statt der zwei andern Beine hat er zwei Flügel. Mit den Flügeln kann er fliegen. An den Beinen sind unten 4 Zehen; 3 davon stehen nach vorne, eine nach hinten (Vorderzehen, Hinterzehe). Ueber der Hinterzehe hat der Hahn noch einen Sporn. — Ist der Hahn auch mit Haaren bedeckt, wie die vierfüßigen Thiere? Der Hahn hat Federn. Wer kann mir die Theile einer Feder noch einmal nennen?*) — Hinten am Rumpfe hat der Hahn einen Schweif; dieser ist schön gebogen. Alle Federn zusammen nennt man das Gefieder. Das Gefieder des Hahnes ist glänzend: (braun, schwarz, weiß, meistens bunt).

Der Hahn schreit Kikeriki. Man sagt, er kräht. Schon in aller Frühe kräht er und weckt die Leute auf. — Das Weibchen des Hahnes heißt die Henne. Die Henne ist kleiner als der Hahn; sie hat keine glänzenden Federn, keinen gebogenen Schweif, keinen Sporn an den Beinen. — Die Henne legt Eier in ein Nest. Nennet mir die Theile, aus denen ein Ei besteht! Wenn die Henne ein Ei gelegt hat, so gackert sie. Hat sie schon mehrere Eier im Neste beisammen, so setzt sie sich darauf und brütet. Nach 2—3 Wochen kommen dann die kleinen Hühnchen aus den Eiern gekrochen. Das sind gar liebe muntere Thierchen. Die alte Henne lockt dann ihre Jungen durch einen eigenen Ton; sie gluckt. Sie hat ihre Kinder sehr lieb, und wenn etwa die Katze kommt und sich eines da-

*) Siehe Seite 30.

von nehmen will, dann geht es ihr gar übel. — Den Hahn und die Henne nennt man noch anders Hühner (das Huhn). Die Hühner fressen Brot, Körner, Würmer &c. Sie scharren gern in der Erde und ärgern manchmal den Gärtner. Die Hühner sind sehr nützlich. Nennet einige Speisen, zu denen man Eier verwendet! Die Hühner haben auch ein sehr gutes und gesundes Fleisch.

Die Bremer Stadtmusikanten.

Es hatte ein Mann einen Esel, der ihm schon lange Jahre treu gedient hatte, dessen Kräfte aber nun zu Ende giengen, so dass er zur Arbeit immer untauglicher ward. Da wollte ihn der Herr aus dem Futter schaffen; aber der Esel bemerkte bald, dass kein guter Wind wehte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen. „Dort," dachte er, „kannst du ja Stadtmusikant werden." Als er ein Weilchen gegangen war, fand er einen Jagdhund auf dem Wege liegen, der jappte wie einer, der sich müde gelaufen. „Nun, was jappst du so?" sprach der Esel. — „Ach," sagte der Hund, „weil ich alt bin und jeden Tag schwächer werde und auf der Jagd nicht mehr fort kann, hat mich mein Herr todtschlagen wollen; da habe ich Reiß aus genommen. Aber womit soll ich jetzt mein Brot verdienen?" — „Weißt du was?" sprach der Esel, „ich gehe nach Bremen, dort Stadtmusikant zu werden; gehe mit, und lass dich auch bei der Musik annehmen." Der Hund war's zufrieden, und sie giengen weiter.

Es dauerte nicht lange, so saß eine Katze am Wege und machte ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter. „Nun, was ist dir denn in die Quere gekommen?" sprach der Esel. — „Wer kann da lustig sein, wenn's einem an den Kragen geht?" antwortete die Katze. „Weil ich nun zu Jahren komme, meine Zähne stumpf werden, und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach den Mäusen herumjage, so hat mich meine Herrschaft ersäufen wollen. Ich habe mich zwar fortgemacht, aber nun ist guter Rath theuer; wo soll ich hin?" — „Geh mit nach Bremen! du verstehst dich doch auf die Nachtmusik; da kannst du ein Stadtmusikant werden." Die Katze war's zufrieden und gieng mit.

Darauf kamen die drei an einem Hofe vorbei, da saß auf dem Thore der Haushahn und schrie aus Leibeskräften. „Du schreist einem durch Mark und Bein," sprach der Esel; „was hast du vor?" — „Da habe ich gutes Wetter prophezeit," sprach der Hahn, „und habe immer so treulich das Haus bewacht und den Tag angekräht; aber

weil morgen Sonntag ist und Gäste kommen, so hat unsere Hausfrau doch kein Erbarmen; sie hat der Köchin gesagt, sie wolle mich morgen in der Suppe essen, und da soll ich mir heute abend den Kopf abschneiden lassen. Nun schreie ich aus vollem Halse, so lange ich noch kann." — „Ei was, du Rothkopf," sagte der Esel; „zieh lieber mit uns fort nach Bremen, etwas Besseres als den Tod findest du überall. Du hast eine gute Stimme, und wenn wir zusammen musizieren, so muß es eine Art haben." Der Hahn ließ sich den Vorschlag gefallen, und sie giengen alle vier zusammen fort.

Sie konnten aber die Stadt Bremen in einem Tage nicht erreichen und kamen abends in einen Wald, wo sie übernachten wollten; der Esel und der Hund legten sich unter einen Baum, die Katze und der Hahn machten sich hinauf; der Hahn aber flog bis in die Spitze, wo es am allersichersten für ihn war. Ehe er einschlief, sah er sich nach allen vier Winden um; da däuchte ihm, er sähe in der Ferne ein Fünkchen brennen, und er rief seinen Gesellen zu, es müße gar nicht weit ein Haus sein; denn es scheine ein Licht. Da sprach der Esel: „So müßen wir uns aufmachen und noch hingehen, denn hier ist die Herberge schlecht." Und der Hund sagte: „Ja, ein paar Knochen und etwas Fleisch daran thäten mir auch gut." Nun machten sie sich auf den Weg nach der Gegend, wo das Licht war; sie sahen es bald heller schimmern, und es ward immer größer, bis sie vor ein hell erleuchtetes Räuberhaus kamen. Der Esel, als der Größte, machte sich ans Fenster und schaute hinein. „Was siehst du, Grauschimmel?" fragte der Hahn. — „Was ich sehe," antwortete der Esel; „einen gedeckten Tisch mit schönem Essen und Trinken. Räuber sitzen daran und lassen es sich wohl sein." „Das wäre was für uns!" sprach der Hahn. — „Ja, ja, ach wären wir da!" sagte der Esel. Da rathschlagten die vier, wie sie es anfangen müßten, um die Räuber fortzubringen. Endlich fanden sie ein Mittel. Der Esel mußte sich mit den Vorderfüßen auf das Fenster stellen, der Hund auf des Esels Rücken, die Katze auf den Hund klettern, und endlich flog der Hahn hinauf und setzte sich der Katze auf den Kopf. Wie das geschehen war, fiengen sie insgesammt auf ein Zeichen an, ihre Musik zu machen. Der Esel schrie, der Hund bellte, die Katze miaute, und der Hahn krähte; dann stürzten sie durch das Fenster in die Stube hinein, dass die Scheiben klirrend niederfielen. Die Räuber fuhren bei dem entsetzlichen Geschrei in die Höhe, meinten nicht anders, als ein Gespenst käme herein, und flohen in größter Furcht in den Wald hinaus. Nun setzten sich die vier Gesellen an den Tisch, nahmen mit

dem verlieb, was übrig geblieben war, und aßen, als wenn sie vier Wochen hungern sollten.

Wie die vier Spieler fertig waren, löschten sie das Licht aus und suchten sich eine Schlafstätte, jeder nach seiner Bequemlichkeit. Der Esel legte sich auf den Mist, der Hund hinter die Thüre, die Katze auf den Herd zur warmen Asche, und der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken; und weil sie müde waren von ihrem langen Wege, schliefen sie auch bald ein. Als Mitternacht vorbei war, und die Räuber von weitem sahen, dass kein Licht mehr im Hause war, auch alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: „Wir hätten uns doch nicht ins Bockshorn jagen lassen sollen," und hieß einen hingehen und das Haus untersuchen. Der Abgeschickte fand alles still, gieng in die Hütte, wollte ein Licht anzünden und nahm ein Schwefelhölzchen, und weil er die feurigen Augen der Katze für glühende Kohlen ansah, hielt er es daran, dass es Feuer fangen sollte. Aber die Katze verstand keinen Spass, sprang ihm ins Gesicht, spie und kratzte. Da erschrak er gewaltig, lief und wollte zur Hinterthür hinaus; aber der Hund, der da lag, sprang auf, und biss ihn ins Bein; und als er über den Hof an dem Miste vorbei rannte, gab ihm der Esel noch einen tüchtigen Schlag mit dem Hinterfuße; der Hahn aber, der vom Lärm aus dem Schlafe geweckt und munter geworden war, rief vom Balken herab: „Kikeriki!" Da lief der Räuber, so schnell er konnte, zu seinem Hauptmann zurück und sprach: „Ach, in dem Hause sitzt eine gräuliche Hexe, die hat mich angehaucht und mit ihren Fingern mir das Gesicht zerkratzt; und vor der Thüre stand ein Mann mit einem Messer, der hat mich ins Bein gestochen; und auf dem Hofe liegt ein schwarzes Ungethüm, das hat mit einer Holzkeule auf mich losgeschlagen; und oben auf dem Dache, da sitzt der Richter, der rief: „„Bring mir den Schelm her!"" Da machte ich, dass ich fort kam." Von nun an getrauten sich die Räuber nicht weiter in das Haus; den vier Bremer Musikanten gefiel's aber so gut darin, dass sie nicht wieder heraus wollten. Grimm.

Die Taube. Hier seht ihr ein Thier, das kleiner ist als das Huhn; es hat aber auch 2 Beine, 2 Flügel, einen Schnabel (alles das zeigen) und Federn. Das ist eine Taube. Genauere Betrachtung des Kopfes, des Schnabels, der Füße und der Flügel. Vergleichung mit dem Huhn. Es gibt mehrere Arten von Tauben: Haustaube, Lachtaube, Holztaube zc. — Die Tauben können weiß, schwarz, grau, röthlich, bunt u. s. w. sein. — Die Tauben wohnen zu zweien

(paarweise) im Taubenhause (Taubenrad, Taubenschlag). Sie fressen Getraide (Erbsen, Linsen, Wicken) u. a. Im Sommer und Herbste läßt man sie auf die Felder fliegen, wo sie ihre Nahrung suchen. Im Winter und Frühling werden sie im Bauernhofe gefüttert. — Die Taube schreit: Rukuh! rukuh! oder Rukediku! Man sagt, sie girrt. Die meisten jungen Täubchen werden geschlachtet; sie haben ein sehr gutes Fleisch. — Die Tauben sind gar liebe, gute Thierchen. Sie können schnell und weit fliegen. — Brieftauben. — Sie sind sehr zutraulich und fressen oftmals das Futter aus der Hand der Kinder. Die Tauben spielen immer recht zärtlich mit einander wie gute Geschwister. Sie putzen sich fleißig mit ihrem Schnabel, halten sich rein sie sind reinlich.

Wir haben die Katze, den Hund, die Kuh u. s. w. vierfüßige Hausthiere genannt. Solche Thiere aber, welche wie das Huhn und die Taube nur 2 Beine, — 2 Flügel, einen Schnabel haben, Federn tragen und Eier legen, nennt man Vögel.

Was ist also das Huhn?.. die Taube? Das Huhn und die Taube sind Vögel. Weil diese Vögel von dem Menschen im Hause gefüttert werden und ihm einen Nutzen bringen, so nennt man sie auch Hausvögel.

7. Die Gans; die Aente.

Wie haben wir gestern die Thiere genannt, welche einen Schnabel, 2 Beine, 2 Flügel und Federn haben? — Hier seht ihr das Bild eines andern Vogels; das ist die Gans. Die Gans ist größer als das Huhn. Ueber dem Schnabel hat sie eine gelbe Haut. Die Gans hat einen langen Hals. In den Flügeln sind sehr lange Federn; diese nennt man Schwungfedern. Die Federn auf dem Rücken heißen Deckfedern. Unten am Bauche sind ganz weiche Federn ohne Spule; das sind Flaumfedern. (Dunen.) — Die Gans hat ihre Beine nicht mitten am Rumpfe, sondern etwas nach rückwärts; sie kann nur schwer gehen. Die Gans kann aber auch nicht gut fliegen; dafür kann sie sehr gut schwimmen. Sie hat zwischen den Zehen eine Haut, welche man die Schwimmhaut nennt. — Die Gans ist weiß; manchmal ist sie grau. Die jungen Gänschen sind citronengelb. Die Gans schreit gigak! gigak! Man sagt, sie schnattert. Wenn mehrere Gänse beisammen sind, so schreien sie den ganzen Tag. Am liebsten ist die Gans im Wasser. Da taucht sie unter und fängt kleine Fische, auch andere kleine Wasserthiere. Im Hause frißt sie Getraide, Brot,

Kartoffeln. — Man sagt oft, die Gans sei ein dummer Vogel. Sie ist uns aber sehr nützlich. Alle Jahre rupft die Bäuerin den Gänsen die Federn aus. Diese werden von der Spule abgezupft (vorzeigen), und kommen dann in die Betten. — Die Gans gibt einen sehr guten Braten. Ihre Federn dienen auch zum Schreiben; jetzt schreiben wir aber lieber mit Stahlfedern. Ist die Gans ein schädliches oder ein nützliches Thier? Begriff Hausvogel. Es gibt auch wilde Gänse.

(Wo die Anschauung möglich ist, reiht sich daran die Besprechung des Schwanes.)

Der Schwan ist größer als die Gans; — sehr langer Hals; schneeweiße Federn; — Schnabel und Beine sind schwarz; — Schwimmfüße. — Wird auf Teichen zur Zierde gehalten. — Begriff Schwimmvogel.

Fuchs und Gans.

F. Frau Gans, das Wetter ist so schön,
wir könnten zusammen spazieren gehn.
G. Herr Fuchs, ich bleibe doch lieber zu Haus;
erst sah es mir auch ganz heiter aus,
doch seit du stehst vor dem Thor,
da kommt mirs wie böses Wetter vor.

Nicht draußen war böses Wetter eben,
nicht Sturm und Regen hats gegeben;
der Gans nur war es nicht wohl zu Muth,
sie kannte den Herrn Fuchs recht gut.
Hätte sie der einmal mitgenommen,
sie wäre wol nimmer wiedergekommen. Hey.

Die Aente. Dieser Vogel sieht fast so aus wie die Gans. — Wie heißt dieser Vogel? Auch der Schnabel der Aente ist mit einer gelben Haut überzogen. An den Füßen hat die Aente ebenfalls eine Schwimmhaut. Wie werden wir darum die Aente auch nennen können? Die Aente ist kleiner als die Gans. Wie ist die Gans im Vergleich zur Aente? Der Schnabel der Aente ist breiter als der der Gans. Beide haben Schwung-, Deck- und Flaumfedern. Beide nähren sich von gleichen Stoffen. Die Stimme der Aente ist eine Art quaken. — Die Aente hat ein schönes buntes Gefieder. Die Flügelspitzen sind glänzend. Die Federn von beiden Vögeln werden benutzt; wozu? Die Aente hat ein noch besseres Fleisch als die Gans. Wer hat schon einmal davon gegessen?

Sprechet: Das Huhn ist ein Hausvogel. Die Taube.. die Aente... die Gans... — Das Huhn, die Taube, die Gans und die Aente sind Hausvögel. Was haben alle diese Thiere? Angabe der Aehnlichkeiten und Unterschiede.

Man nennt die Hausvögel auch noch anders: Geflügel; warum wol?

V.

Thiere in Feld und Wald.

1. Die Maus, das Eichhörnchen, der Hase.

Die Maus. Heute will ich euch eine Freude machen. Sehet einmal her! da habe ich euch ein Thierchen mitgebracht, das hat sich heute Nacht in der Falle gefangen. (Maus in der Falle vorzeigend): Was für ein Thierlein mag das nur sein? — Die Maus ist ein kleines munteres Thier. Weil sie gar so klein ist, sagen wir auch, sie ist ein Thierchen. Am Kopfe hat die Maus zwei Augen und zwei Ohren. Die Schnauze ist zugespitzt. Barthaare zu beiden Seiten. Im Maule hat sie sehr scharfe Zähne; damit kann die Maus selbst harte Dinge zernagen. Hinten am Rumpfe hat die Maus ein langes dünnes Schwänzchen. Wie ist die Farbe der Maus? Wie viele Beine hat sie? Wie nennen wir solche Thiere, welche vier Füße haben?

Die Mäuse kommen manchmal sehr häufig vor; sie graben sich Löcher in den Häusern oder auf den Feldern. Haus- und Feldmaus. — Die Maus verursacht vielen Schaden, darum sagen wir, sie ist schädlich. Deswegen wird sie nicht gepflegt wie der Hund oder die Katze oder das Huhn.... Sie wird vielmehr gefangen. (Beschreibung einer Falle.) Man streut den Mäusen auch Gift. Das beste Mittel gegen diese Thiere ist eine gute Katze. — Die Maus ist sehr furchtsam. Bei dem geringsten Geräusche versteckt sie sich. Weil sie gern nascht, so sagen wir, sie ist genäschig. Manchmal kommt ihr aber das Naschen theuer zu stehen. Dieses Mäuslein hier wollte auch den Speck naschen, der in der Falle war; zur Strafe dafür ist es gefangen. Merket euch das, und naschet nicht!

Das Eichhörnchen. Ich habe euch noch ein Thier mitgebracht. Das ist das Eichhörnchen (Eichkätzchen). Es ist ein liebes munteres Thier; es wird so groß wie ein junges Kätzchen. Oben am Kopfe sind die Ohren; auf den Ohren sind kleine Haarbüschel.

Wie die Maus hat auch das Eichhörnchen scharfe Zähne zum Nagen; es kann sehr leicht Holz und harte Nüsse zerbeißen. Der

Schwanz des Eichhörnchens hat lange Haare; er ist buschig und so lang wie der Rumpf. Wie viele Füße? An den Füßen sind Zehen und Krallen.

Wie ist die Farbe des Eichhörnchens? (roth, selten grau, am Bauche weiß.) Das Eichhörnchen klettert in Gärten und Wäldern auf den Bäumen herum; es sucht sich Haselnüsse, Eicheln, Kastanien, Beeren und anderes Obst. Im Winter schläft es in seinem Neste in einem hohlen Baume oder in einer kleinen Felsenhöhle. Manchmal fängt man das Eichhörnchen lebendig und hält es im Zimmer; daselbst ist es aber sehr unreinlich. — Das Fleisch des Eichhörnchens ist essbar. — Man stopft es aus und stellt es zur Zierde auf. — Die Haare des Schwanzes verwendet man zu feinen Malerpinseln.

Der Hase. Dieses Thier habt ihr gewiss alle schon gesehen. Wie heißt es? Der Hase hat sehr lange Ohren. Der Jäger nennt sie Löffel. Wenn der Hase sitzt, stellt er die Löffel auf; wenn er läuft, legt er sie auf den Rücken. Der Hase hat sehr große Augen und kleine Augenlider; er kann daher die Augen nicht ganz schließen. Im Maule hat auch der Hase scharfe Zähne zum Nagen. Der Rumpf ist lang. Hinten ist ein kurzes Schwänzchen; die Jäger nennen es Blume. Wie viele Beine? Der Hase kann sehr schnell laufen. Die Jäger nennen seine Beine Läufe. Die Hinterfüße sind länger als die Vorderfüße. Der Hase ist mit feinen Haaren bedeckt; er ist erdgrau, am Bauche weiß. Er lebt auf dem Felde und im Walde. Der Hase frisst Klee, Getraide, Kraut u. a. Im Winter benagt er die Bäume; dadurch kann er sehr schädlich werden. Der Hase hat ein sehr gutes Fleisch; dieses nennt man Wildbret. Aus Hasenhaaren macht man feinen Filz zu Hüten. — Der Hase ist ein gar furchtsames Thier. — Warum mag er wol so furchtsam sein? —

Der Hase.

Seht nur einmal den Hasen an!
Sitzt er nicht stolz da wie ein Mann?
Schaut sich so trotzig um und um,
zieht das bärtige Schnäuzchen krumm.
Dass ja nur niemand kommt ihm zu nah,
er wäre wol gleich mit Schlägen da.

Ja, wäre er ganz allein in der Welt,
er bliebe gewiss ein rechter Held

Nun hört er von fern eine Peitsche schallen,
da ist ihm gleich der Muth gefallen,
sieht nicht erst noch einmal näher zu,
läuft auf und davon in einem Nu. Hey.

Hase und Fuchs.

Einmal reisten ein Hase und ein Fuchs mit einander. Da es gerade Winterszeit war, so grünte nirgends ein Kräutlein für den Hasen, und auch der Fuchs konnte nichts für sich finden, da sich selbst alle Mäuse in ihren Löchern versteckt hielten. „Das ist doch ein hungriges Wetter," sprach der Fuchs zum Hasen; „mir schnurren alle Gedärme im Leibe zusammen." „Ja freilich," antwortete der Hase, „nirgends gibt es etwas zu beißen, und ich möchte meine eigenen Löffel fressen, wenn ich nur damit ins Maul reichen könnte."

So giengen sie hungrig und traurig mit einander fort. Da sahen sie auf einmal auf der Straße ein Bauernmädchen kommen, das trug in seiner Hand einen Korb, und in dem Korbe waren frischgebackene Semmeln. Diese roch der Fuchs sogleich, und er fieng an zu überlegen, wie er's nur anstellen könnte, auf dass sie die Semmeln erwischten. „Weißt du was?" sprach er zum Hasen, „lege dich der Länge nach da her auf die Straße und thu, als ob du todt wärest. Das Mädchen wird dich sehen und aufheben wollen und dabei seinen Korb wegstellen. Den Korb aber werde ich geschwind zusammenpacken, und wir laufen dann davon und theilen uns in die Semmeln."

Und richtig, der Hase legte sich hin und streckte alle Viere von sich, als ob er todt wäre. Der Fuchs kroch geschwind hinter eine Windwehe von Schnee. Als nun das Mädchen herankam und den schönen Hasen so da liegen sah, dachte es: Den nehme ich mit, da werden meine Eltern und Geschwister eine Freude haben, wenn ich ihnen so etwas mitbringe. Wirklich stellte das Mädchen den Korb neben sich. — Geschwind war der Fuchs hinter ihm hervorgeschlichen; und während das Mädchen sich nach dem Hasen bückte, erfasste der Fuchs den Korb, und in demselben Augenblicke sprang auch der Hase auf. Beide liefen über das Feld, der Fuchs mit dem Korbe voran; er wollte nämlich die Semmeln allein fressen und dem Hasen nichts davon geben. Das nahm der Hase freilich übel, und er dachte nach, wie er den Fuchs auch recht daran bekommen könnte. „Weißt du was?" sprach er zu ihm, „ich weiß einen Teich, da könnten wir uns gute Fische zu den Semmeln verschaffen." Der Fuchs war gleich dabei und dachte schon, er werde die Fische auch ganz allein verzehren können.

Das Horn hat nur eine Spitze; hier aber sehen wir viele Spitzen oder Enden. Man sagt: Der Hirsch hat ein Geweih. Aus dem Geweihe wachsen die Enden wie die Aeste aus dem Baume; darum sagen wir, das Geweih ist ästig. Was für ein Geweih hat also der Hirsch? Der Hirsch verliert sein Geweih alle Jahre und bekommt dafür ein neues. Die Hirschkuh hat kein Geweih. Der Hirsch ist kleiner als das Rind. Sein Hals ist lang; der Rumpf ist schlank. Der Schwanz ist ganz kurz. An jedem Fuße sind 2 Hufe (Zweihufer). Bei welchen Thieren haben wir dasselbe bemerkt? Die Beine des Hirsches (Läufe) sind lang; er kann sehr schnell laufen. Womit ist der Hirsch bedeckt? Die Farbe des Hirsches ist braun; im Winter wird er grau. Es gibt auch weiße Hirsche, doch selten. Der Hirsch kommt nur aus dem Walde, um von den Feldern seine Nahrung zu holen. Er frisst von allen Feldfrüchten, auch Baumrinde (im Winter). Der Hirsch kann großen Schaden auf den Feldern anrichten; doch ist er auch nützlich. Sein Fleisch (Wildbret) ist sehr gut. Aus seiner Haut macht man ein gutes Leder. Das Geweih verarbeitet der Drechsler. Die Jäger benützen das Geweih als Zierde; sie verfolgen den Hirsch, sie jagen ihn. Der Hirsch wird aber nicht leicht müde. Sein Gehör und Gesicht ist scharf, sein Geruch ist fein, und so ist es ihm leicht möglich, zu entkommen.

Das Reh. Dem Hirsch ähnlich, aber viel kleiner ist das Reh. Das Männchen heißt Rehbock. Nur dieser hat ein Geweih. Hat der Rehbock auch so viele Enden am Geweih, wie der Hirsch? Das Reh ist schlank, der Hirsch auch: beide sind schlank. Auch das Reh hat einen ganz kurzen Schwanz, wie der Hirsch. Wie viele Hufe hat der Hirsch an jedem Fuße? Auch das Reh ist ein Zweihufer. Die Farbe des Rehes ist grau. Es nährt sich auf gleiche Weise wie der Hirsch; wovon also? Der Hirsch lebt im Walde, das Reh lebt auch im Walde. Beide sind Waldthiere. Der Jäger schießt das Reh; es gibt ein gutes Fleisch. Wild, Wildbret. Von welchen Thieren nennt man das Fleisch Wildbret?

Die Gemse (für Alpengegenden). Vergleichung mit der Ziege. Hauptkennzeichen die Hörner. Das Gefährliche der Gemsenjagd. Kaiser Max auf der Martinswand. (Erzählung.)

Der Hirsch.

Ich bin doch so groß und hoch,
hab auch ein starkes Geweihe noch;

will vor dem Hund nicht mehr erschrecken,
nicht mehr laufen und mich verstecken,
will ihn erwarten und mich wehren,
ihn ganz andere Sitten lehren.

Horch! da war es fern wie Gebell,
ängstlich wurde dem Hirsch gar schnell;
all' sein Muth fiel über den Haufen,
fort wie der Wind sah man ihn laufen.
Drinnen im dicksten Walde dann,
ich weiß nicht, ob er noch dachte dran. Hey.

4. Der Fuchs; der Wolf.

(Ich halte die genaue Anschauung und Besprechung des Fuchses und des Wolfes in der Elementarklasse für unbedingt notwendig. Wie viele Erzählungen hören nicht die Kinder von diesen beiden Thieren theils vom Lehrer, theils im häuslichen Kreise! Schon dieser Umstand zeugt von der Notwendigkeit einer richtigen Anschauung der genannten Thiere, soll das Kind, das so oft die Namen derselben hört, sich nicht eine ganz falsche Vorstellung davon machen. Nachdem in so vielen Fabeln, welche wir den Kleinen erzählen, der Fuchs in Verbindung mit Hausthieren auftritt, so dürfte seine Anschauung und Besprechung am besten an die der bekanntesten Hausthiere sich anreihen.)

Der Fuchs sieht fast aus wie der Hund; er hat die Gestalt eines Hundes. Der Fuchs ist dem Hunde ähnlich. — Seine Schnauze ist spitzig; seine Zähne sind sehr scharf. Der Rumpf ist lang. Der Schwanz ist lang und buschig. Wie viele Füße? An den Füßen sind Zehen und Krallen. — Die Farbe des Fuchses ist rothbraun; an der Kehle weiß. — Der Fuchs stielt Gänse, Aenten, Hühner, Tauben und junge Hasen; er raubt sie mit Gewalt; daher sagen wir, der Fuchs ist ein Raubthier. — Der Fuchs kann großen Schaden anrichten; er ist schädlich. — Der Fuchs lebt nicht in der Nähe der Menschen, sondern im Walde (Waldthier). Dort baut er sich eine Höhle. Sein scharfer Geruch leistet ihm gute Dienste. Er weiß es gar geschickt und schlau anzustellen, wenn er ein anderes Thier fangen und fressen will. Er stellt sich zuerst ganz freundlich (er schmeichelt), bis er das Thier erwischen kann. Der Fuchs ist listig. Die Thiere, die der Fuchs erwischt und frißt, sind seine Beute. — Das Fleisch des Fuchses essen wir nicht. Sein Pelz aber ist gut zu brauchen. — Der Jäger schießt den Fuchs. Man fängt ihn auch mit der Falle.

Jäger und Fuchs.

Der Jäger pirscht mit seiner Büchs,
da schleichen über's Feld die Füchs.
Er fackelt nicht und spannt den Hahn
und legt die Büchse sicher an.
Piff, paff, da prasseln hin die Schrot,
und bauz, — der alte Fuchs ist todt.
Der Jäger spricht: „He, Feldmann, flugs,
nun apportiere mir den Fuchs!“
Der Feldmann sucht mit seiner Schnauz
und hat ihn bald den alten Kauz.
„Du hast gerupft so manche Gans,
jetzt zaust man dich bei deinem Schwanz,
du hast geschüttelt manchen Hahn,
jetzt packt man dich beim Kragen an.
Du hast gefressen manche Taube,
jetzt sitzen wir dir auf der Haube.“
So schleppt ihn Feldmann hin zum Herrn,
der streichelt ihn und hat ihn gern
und sagt: „So, Feldmann, das war gut!“
Geht weiter dann mit frohem Muth.
Er steckt den Fuchs in seinen Sack
und schmaucht ein Pfeifchen Rauchtabak.

Fr. Güll

Der Fuchs und der Bock.

Der Fuchs war einmal in den Brunnen gestiegen und konnte nicht wieder heraus, weil derselbe sehr tief war. Da all sein Klettern und Springen nichts half, so sann er nach, wie er glücklich wieder herauskommen könnte. Ueber dem kam der Geisbock mit seinem langen Barte daher und guckte in den Brunnen hinein. „Was machst du da unten, Freund Fuchs?“ rief der Bock. „Ei,“ antwortete der listige Fuchs, „ei, hier ist gut sein. Hier ist es kühl, und das Wasser ist vortrefflich zum Trinken. Ich war so durstig und mag jetzt gar nicht wieder fort, so schön ists hier. Komm doch herunter, wir haben beide Platz genug.“ Der Bock, welchen auch der Durst plagte, war es zufrieden und machte einen tüchtigen Sprung hinein. „Dass dich…, du Plumphans,“ rief der Fuchs, „du hast mich über und über nass gemacht, nun kannst du mir auch helfen, dass ich hinaufkomme und mich trockne. Wart' einmal, stelle dich mit deinen Vorderfüßen gegen

die Wand, dass ich über deinen Rücken hinaufklettere." Der Bock that es, und hopps, war der Fuchs oben und sprang lustig um den Rand herum. „Wie komm' denn ich hinauf, wenn ich fertig bin?" fragte endlich der Bock. „Warte nur, bis ich wieder hinunterkomme," antwortete der Fuchs, „dann kletterst du gerade so über meinen Rücken, wie ich über den deinigen geklettert bin." Der Bock wartete lange auf den Fuchs, aber dieser kam nicht, und er müßte heute noch warten, wenn nicht der Hirt gekommen wäre und ihn herausgezogen hätte. Zu dem Bock sagte der Hirt: „Dir war es recht geschehen, warum bist du so einfältig! Aber dem Fuchs will ichs doch einmal heimgeben; wenn ich ihn wieder treffe, so soll er meinen Stock fühlen."

Curtman.

Der Wolf. Noch viel schädlicher als der Fuchs ist der Wolf. Er ist so groß wie ein großer Hund. Wir sagten, der Fuchs ist dem Hunde ähnlich; auch der Wolf ist dem Hunde ähnlich. Der Wolf ist aber viel stärker als der Hund. — Der Pelz des Wolfes ist mit sehr vielen Haaren bewachsen; er ist dicht. Seine Farbe ist grau. Der Wolf hat einen buschigen Schwanz. — Der Wolfspelz leistet den Menschen im Winter gute Dienste. Aber deswegen ist der Wolf doch kein nützliches Thier, sondern er ist schädlich. Er raubt Schafe, Ziegen und andere Hausthiere. Oft fällt er sogar über die Menschen her. Wie froh können wir sein, dass es bei uns keine Wölfe gibt! — Gewöhnlich leben viele Wölfe in Rudeln beisammen. — Der Wolf möchte nur immerfort fressen; er ist gefräßig. Darum sagt man auch von einem Menschen, der recht hungrig ist: „er hat Hunger wie ein Wolf." — Wenn der Wolf schreit, so ist es fürchterlich zu hören; der Wolf heult. — Der Wolf kann sein Maul weit aufreißen; er hat einen großen Rachen. — Die Haushunde können den Wolf nicht gut vertragen, obschon sie Vettern zu ihm sind. Die Hunde sind Feinde des Wolfes. —

Der Fuchs und der Wolf sind vierfüßige Thiere. Der Fuchs und der Wolf sind Raubthiere. Beide sind dem Hunde ähnlich. Der Fuchs und der Hund sind Vettern zu einander. Der Hund ist zahm, der Fuchs und der Wolf sind wild u. s. w.

Der Wolf und der Fuchs.

Der Wolf hatte den Fuchs bei sich, und was der Wolf befahl, musste der Fuchs thun, weil er der Schwächste von beiden war, und der Fuchs wäre gern den Herrn los geworden. Nun trug es sich

zu, dass sie beide durch den Wald giengen; da sprach der Wolf: „Rothfuchs, schaff' mir was zu fressen, oder ich fresse dich!"

Da sagte der Fuchs: „Ich weiß einen Bauernhof, wo ein Paar junge Lämmer sind; hast du Lust, so wollen wir eins holen." Der Wolf war's zufrieden, und sie giengen hin, und der Fuchs stal das Lamm, brachte es dem Wolfe und machte sich fort. Der Wolf fraß das Lamm auf, war aber damit nicht zufrieden, sondern wollte das andere Lamm auch haben und gieng es zu holen. Weil er es aber so ungeschickt machte, ward es die Mutter des Lammes gewar und fieng entsetzlich zu schreien an, so dass die Bauern herbeigelaufen kamen. Da fanden sie den Wolf und schlugen ihn so erbärmlich, daß er hinkend und heulend bei dem Fuchse ankam. — „Du hast mich schön angeführt," sprach er; „ich wollte das andere Lamm holen, da haben mich die Bauern erwischt und weich geschlagen." Der Fuchs aber antwortete: „Warum bist du so ein Nimmersatt!"

Am andern Tage giengen sie mit einander aufs Feld, und der Wolf sprach wieder zum Fuchse: „Rothfuchs, schaff' mir was zu fressen, oder ich fresse dich!"

Da sprach der Fuchs: „Ich weiß ein Bauernhaus, da bäckt die Frau heute abends Krapfen; wir wollen uns davon holen." — Sie giengen hin, und der Fuchs schlich ums Haus herum, guckte und schnobberte so lange, bis er ausfindig machte, wo die Schüssel stand und zog sechs Krapfen herab und brachte sie dem Wolfe.

„Da hast du zu fressen," sprach er zu ihm und gieng seiner Wege. Der Wolf verschluckte die Krapfen und sprach: „Sie schmecken nach mehr," gieng hin und riss geradezu die ganze Schüssel herunter. Das gab einen gewaltigen Lärm, dass die Frau herauskam; und als sie den Wolf sah, rief sie ihre Leute. Die kamen und schlugen ihn, was das Zeug halten wollte, so dass er mit zwei lahmen Beinen zum Fuchse hinauskam. Dem machte er neue Vorwürfe und sagte: „Du hast mich garstig angeführt." Der Fuchs antwortete aber: „Warum bist du so ein Nimmersatt!"

Am dritten Tage, als sie beisammen draußen waren und der Wolf mit Mühe nur forthinkte, sprach er wieder: „Rothfuchs, schaff' mir was zu fressen, oder ich fresse dich!"

Der Fuchs sprach: „Ich weiß einen Mann, der hat geschlachtet, gesalzen Fleisch liegt in seinem Keller, das wollen wir holen." Der Wolf sprach:

„Ich will gleich mitgehen, damit du mir hilfst, wenn ich nicht fort kann."

„Meinetwegen," sagte der Fuchs und zeigte ihm die Schliche und Wege, auf welchen sie endlich in den Keller gelangten. Da war nun Fleisch im Ueberfluss, und der Wolf machte sich gleich daran und dachte: „Bis ich aufhöre, hat's Zeit." Der Fuchs ließ sich's auch gut schmecken, blickte überall herum, lief auch oft zum Loche, durch welches sie gekommen waren, und versuchte, ob sein Leib noch schmal genug wäre, um durchzuschlüpfen. Der Wolf konnte nicht begreifen, warum der Fuchs das that, und sprach: „Lieber Fuchs, ei, was rennst du so hin und her und springst hinaus und herein?"

„Ich muß doch sehen, ob jemand kommt," antwortete er listig, „friss nur nicht zu viel!" Da sagte der Wolf: „Ich gehe nicht eher fort, als bis das Fass leer ist." Indessen kam der Bauer, der den Lärm von des Fuchses Sprüngen gehört hatte, in den Keller. Der Fuchs, wie er ihn sah, war mit einem Satze zum Loche hinaus. Der Wolf wollte nach, aber er hatte sich so dick gefressen, dass er nicht mehr durchkonnte, sondern stecken blieb. Da nahm der Bauer einen Knüppel und schlug ihn todt. Der Fuchs aber sprang in den Wald und war froh, dass er den Nimmersatt los war. Grimm.

5. Der Sperling (Spatz).

Wir haben bisher schon einige Vögel kennen gelernt, welche in den Häusern oder Ställen leben und von den Menschen gepflegt werden. Wie haben wir solche Vögel genannt? Was für Hausvögel kennet ihr? — Es gibt aber auch viele Vögel, welche draußen im Freien herumfliegen, in den Feldern und Wäldern. Einen solchen Vogel will ich euch jetzt zeigen. Ihr habet ihn gewiss schon alle gesehen. Wie heißt dieser Vogel? Ist der Spatz ein großer oder ein kleiner Vogel? Gebet mir an, was jeder Vogel haben muß! Zeige mir den Schnabel des Sperlings? Zeige mir den Rumpf, den Schweif, die Beine, die Flügel! Betrachtung der Zehen (vorn 3 hinten 1). Womit ist der Sperling bedeckt? Was für Federn haben wir schon kennen gelernt? Welche Farbe hat der Spatz? Der Spatz ist ein munterer Vogel. Den ganzen Tag schreit und lärmt er. Mit seinen Kameraden hat er immerfort Streit und Händel. Wenn die Hausfrau das Geflügel füttert, so ist auch der Spatz gleich dabei und will seinen Theil haben. Die ersten Kirschen am Baume und das beste Kraut im Garten nimmt er für sich. Auch die Weintrauben behackt er mit seinem Schnabel. Manchmal wird er dadurch schädlich; aber er nützt uns auch sehr viel. Er verzehrt eine große Menge der garstigen Raupen und Käfer, die sich auf den Bäumen aufhalten und die Blüten abfressen.

Da kann man es ihm schon gönnen, wenn er auch ein wenig nascht. — Der Sperling kann sehr gut fliegen und hüpfen. Jedes Paar Sperlinge baut sich ein Nest von Stroh, Heu, Federn, Haaren und Wolle. Das tragen sie alles entweder auf einen Baum oder in ein Mauerloch oder unter das Dach und bauen dort ihr Nest; sie nisten. Manchmal machen sie sichs freilich gar zu bequem und setzen sich in ein fertiges Schwalbennest, als ob das ihnen gehörte. In das Nest legt das Weibchen Eier und brütet sie aus. Die Jungen werden von den Alten fleißig gefüttert, bis sie groß sind und sich selbst ihr Futter suchen können. — Der Spatz hat eine laute, helle Stimme; er schreit: Tschirp, tschirp, tschirp!

Sperling im Schnee.

Knabe: Vogel, wie ist es so kalt,
sprich doch, erfrierest du nicht bald?
Sperling: „Bin noch ganz munter in dieser Zeit,
hab' ein gar warmes Federkleid,
fliege gar fröhlich her und hin,
ist mir so warm, als dir wol drin."
Kind, das dachte: So ist's schon gut;
faßte sich gleich einen frischen Muth,
hatte ja auch sein warmes Kleid,
lief und spielt' eine schöne Zeit,
fragte gar wenig nach Eis und Schnee;
that ihm drum noch keine Ader weh.

Hey.

6. Der Fink; der Stieglitz.

Fast ebenso groß wie der Spatz ist der Fink. Er ist viel schöner gefärbt als der Spatz. Seine Kehle ist rostroth; auch hat er eine rothe Brust. An den Flügeln sind zwei weiße Streifen. Der Fink kann gar liebliche Töne hören lassen. Man sagt, der Fink schlägt. — Er lebt in unseren Gärten und Wäldern. Sein Nest baut er viel schöner wie der Spatz. Wir sagen auch, er baut ein künstliches Nest. Der Fink frißt Körner, Raupen und Würmer. Dadurch wird er sehr nützlich. Weil er so schön singt, hält man ihn auch in den Stuben. — Stubenvogel. — Käfig, Vogelbauer. — Stubenvögel soll man sehr gut pflegen.

Noch schöner als der Fink ist der Stieglitz.

Vorne ist er schön roth; auf den Flügeln sind gelbe Streifen; unten ist er weiß. Welche Farben bemerket ihr noch am Stieglitz? Der Stieglitz ist bunt. — Der Stieglitz kann auch sehr schön singen. — Vögel, welche schön singen können, nennt man Singvögel. Was ist also der Fink? Der Stieglitz*)?

Welcher von den drei Vögeln gefällt euch am besten: der Spatz oder der Fink oder der Stieglitz? warum?

Knabe und Fink.

Michel war zum Wald gegangen,
wollte sich den Finken fangen;
doch der Finke flog, husch husch,
gar geschwind von Busch zu Busch.

Michel wollte in den Büschen
noch das arme Thier erwischen;
doch er stolpert in dem Gras:
Patsch! — da lag er auf der Nas'.

Michel sah sich nun betrogen,
Fink war auf den Baum geflogen,
sah herab und sang so schön:
Guter Michel, lass mich gehn!

Dr. Herm. Lohse.

7. Die Schwalbe.

Unter den Dächern und an den Mauern der Häuser bemerken wir oftmals solche Vogelnester. (Ein Schwalbennest vorzeigen.) Der Vogel, welcher solche Nester baut, heißt die Schwalbe. Hier sehet ihr eine. Wer hat schon lebendige Schwalben gesehen? Wo? — Die Schwalbe hat einen kleinen Schnabel; sie kann ihn aber sehr weit aufmachen. Sie fängt Fliegen und Mücken im Fluge und verzehrt sie. Die Schwalbe ist fast so groß wie ein Spatz. Ihre Flügel sind sehr lang; sie kann damit leicht und schnell fliegen. Ihr Schweif sieht fast so aus wie eine Gabel; er ist gabelförmig. Wie viele Beine? 3 Zehen vorne, eine rückwärts. — Die Farbe der Schwalbe ist blauschwarz; am Bauche ist sie weiß.

---

*) Ich weiß ganz wohl, dass auch der Spatz, der Rabe u. a. zu den Singvögeln gerechnet werden; doch kann ich nicht dafür sein, dieses „System" bei den kleinen Elementarschülern gelten zu lassen. — Man braucht deswegen nicht sprechen zu lassen: der Spatz ist kein Singvogel; denn das wäre etwas Falsches.

Die Schwalbe zwitschert. — Wenn sie nach Fliegen und Mücken jagt, ist sie bald hoch oben in der Luft, bald an der Erde, bald über dem Wasser; es ist, als würde sie gar nicht müde. — Die Schwalbe baut ihr Nest aus Lehm und Koth; sie nimmt mit ihrem Schnabel ein feuchtes Stückchen nach dem andern und klebt eines an das andere. Sie arbeitet wie ein geschickter Maurer. In das Nest gibt sie Stroh, Heu, Federn, Haare. Darein legt sie Eier und brütet sie aus. Die Jungen finden dann sogleich ein warmes und weiches Bettchen im Neste. Es ist eine Freude, zuzusehen, wie fleißig die alten Schwalben ihre Jungen füttern. — Die Menschen haben die Schwalben gern. Sie sind aber auch gar liebe und nützliche Thierchen.

Nach Zeit und Umständen kann hier noch eine Besprechung der Lerche, der Nachtigall u. a. Vögel angereiht werden.

Zählet mir die Vögel auf, welche wir schon kennen gelernt haben! Welche davon sind Hausvögel? welche Vögel leben im Freien? Welche Vögel können schön singen? Wie nennt man die Stimme der Gans? der Aente? u. s. w. — Die Vögel soll man in Schutz nehmen. Man darf ihnen die Eier nicht aus dem Neste nehmen oder gar die Nester selbst zerstören, wie es einmal böse Buben in einem Dorfe machten. Ich werde euch davon erzählen.

Ein freundliches Dörflein war von einem ganzen Walde fruchtbarer Bäume umgeben. Die Bäume blühten und dufteten im Frühling aufs lieblichste. Auf ihren Aesten und in den Zweigen sangen viele Vögel und bauten ihre Nester. Und wenn der Herbst kam, da waren alle Bäume voll köstliches Obst. Aber einmal fiengen böse Buben an, die Nester auszunehmen und zu zerstören. „Was sollen wir für die schlimmen Buben Nester bauen?" dachten sich die Vögel, und sie zogen alle fort, weit weg, in ein anderes Land. Nun aber war niemand da, der die garstigen Raupen weggefressen hätte, wie es früher die Vögel gethan hatten. Und die Raupen fraßen Blätter und Blüten von den Bäumen. — Wie nun der Herbst kam, da hatten die bösen Buben keinen einzigen Apfel zu essen.

Merket euch das Sprüchlein:

> Nimmst du dem Vogel Nest und Ei,
> ists mit Gesang und Obst vorbei.

(Nach Chr. Schmid.)

Die Katze und die Schwalbe.

Frau Katze, was schleichst du doch
dort auf dem Dach umher so hoch?
Hast du das Schwälbchen sitzen sehn,
möchtest ihm gern zu Leibe gehn?
Sachte nur! Schwälbchen ist klüger als du,
fliegt von dannen, und du siehst zu.

Frau Katze war grämlich in ihrem Sinn,
sah nur so von der Seite hin,
dachte: das ist ein schlecht Vergnügen,
dass die Vögel können fliegen;
ist dann hinab in den Hof gegangen,
hat sich bald eine Maus gefangen. Hey.

Ein lustiges Stücklein vom listigen Grasmücklein.

Klaus ist in den Wald gegangen,
weil er will die Vögel fangen;
auf den Busch ist er gestiegen,
weil er will die Vögel kriegen.

Aber's Vögelein, das alte,
schaut vom Nestlein durch die Spalte, —
schaut und zwitschert: Ei, der Daus!
Kinderlein, es kommt der Klaus! —

Prr! — da flattert's husch, husch, husch!
Leer ist's Nest und leer der Busch;
und die Vögel lachen Klaus
mit dem großen Prügel aus.

Zornig ist er heimgegangen,
weil er gar nichts hat gefangen,
mürrisch ist er heimgestiegen,
weil er konnt kein Vöglein kriegen. F. Güll.

8. Der Kukuk und sein Vetter Specht.

Der Kukuk. Unter den vielen Vögeln des Waldes ist einer, der macht die Leute auf sich aufmerksam, indem er immer seinen Namen ruft. Was für ein Vogel mag das sein? — Den Kukuk kann man zwar oft hören, aber nur selten sehen. Der Kukuk ist so groß wie eine Taube. Sein Gefieder ist aschgrau, am Bauche weißlich. Die Füße sind kurz und gelb. Er hat an seinen Füßen zwei Zehen nach

vorn, zwei nach hinten. Eine Zehe kann er vor und rückwärts drehen oder wenden; diese Zehe heißt Wendezehe. Der Schwanz sieht aus wie ein Keil, er ist keilförmig. Der Kukuk hat den Namen von seinem Schreien. Man sagt, der Kukuk ruft. Wer hat ihn schon gehört? Der Kukuk zieht im Herbste in wärmere Länder. Im Frühling kommt er wieder zu uns. Seine Nahrung sind Würmer und Raupen. Indem er diese verzehrt, erweiset er den Menschen einen Nutzen; er ist nützlich. Der Kukuk baut kein Nest wie die anderen Vögel; er legt immer ein Ei in ein fremdes Vogelnest, gewöhnlich von ganz kleinen Vögeln. Das Kukuksei wird mit ausgebrütet, und der kleine alte Vogel füttert den jungen Kukuk wie seine eigenen Kinder. Der junge Kukuk ist oft ganz unverschämt; er will der Herr im Neste sein, verdrängt die armen Kleinen und streckt immer zuerst seinen Schnabel hin, wenn der alte Vogel Futter bringt. Manchmal wirft er gar eins oder zwei von den jungen Vögelein aus dem Neste, damit nur er Platz genug habe. Endlich fliegt er aus und kümmert sich nicht weiter um seine Pflegeeltern. Er hat keinen Dank, er ist undankbar.

Ein Vetter des Kukuks ist der Specht. Er hat einen langen starken Schnabel; damit pochet er an die Rinde der Bäume und sucht sich Würmer hervor, die er verzehrt. Dabei hilft ihm seine lange Zunge, welche er weit vorstrecken kann. An den Füßen hat der Specht zwei Zehen vorn, zwei hinten. Er kann sehr gut klettern. — Klettervogel. Wenn er klettert, stützt er sich auf seinen Schwanz. Der Specht ist schwarz und hat eine rothe Haube auf dem Kopfe; er heißt deswegen auch Schwarzspecht. Es gibt aber auch einen grünen und einen bunten Specht (Grün- und Buntspecht). Der Specht zieht im Herbste nicht fort von uns wie der Kukuk; er bleibt auch den ganzen Winter bei uns. Er lebt in Wäldern und Obstgärten. Da er viele schädliche Würmer verzehrt, ist er für die Bäume von großem Nutzen. Wenn der Specht sein Nest baut, hackt er mit seinem Schnabel ein Loch in einen alten morschen Baum; darein trägt er Moos, Laub und Zweige; dann legt er Eier und brütet sie aus. —

Der Specht und der Kukuk sind Klettervögel. Der Specht und der Kukuk sind nützliche Vögel. Beide haben zwei Zehen nach vorne, zwei nach hinten. Unterschiede zwischen beiden!

9. Der Staar; der Rabe.

Ihr kennet gewiss alle schon den Vogel, den ich euch hier zeige. Das ist der Staar. Der Staar ist größer als der Spatz. Sein

Schnabel ist lang und gerade. Die Augen sind groß und hell. Die Flügel sind lang, der Schwanz ist kurz. Das Gefieder des Staares ist schwarz und bläulich grün, etwas glänzend (schillernd); die Federn sind auch an mehreren Stellen weiß getupft. Der Schnabel ist gelb. — Der Staar kann gar schön und lieblich singen; er kann die Stimme verschiedener Vögel nachmachen (pfeifen, zwitschern, schnalzen, kreischen). Der Staar kann sogar einige Worte sprechen lernen, wie ihr dann in einer Geschichte hören sollt. — Der Staar ist nicht nur ein munterer, sondern auch ein sehr nützlicher Vogel; er frisst eine Menge von Würmern, Spinnen und anderen häslichen Thieren. Sein liebster Ort sind die Obstgärten und Wälder. Weil die Menschen die Staare sehr gerne haben, so bauen sie ihnen kleine hölzerne Häuslein und stellen sie auf den Bäumen auf. Man sollte das überall machen. Im Garten des Herrn N. sehet ihr viele solche Staarhäuschen. Du X. kannst deinen Vater bitten, dass er in eurem Garten auch einige derselben aufstellen läßt; du wirst dann gewiss eine große Freude haben, wenn die Stärlein auch zu euch kommen und dort recht lustig sein werden*).

Vögleins Bitte.

Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann,
o rühre mein kleines Nest nicht an;
o sieh' nicht mit deinen Blicken hin,
es liegen ja meine Kinder drin;
die werden erschrecken und ängstlich schrei'n,
wenn du schaust mit den großen Augen hinein.

Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern,
doch stand er behutsam still von fern.
Da kam der alte Vogel zur Ruh',
flog hin und deckte die Kleinen zu
und sah so freundlich den Knaben an:
Hab Dank, dass du ihnen kein Leid gethan! Hey.

Nun eine schöne Geschichte vom Staar.

Der alte Jäger Moritz hatte in seiner Stube einen abgerichteten Staar, der einige Worte sprechen konnte. Wenn nämlich der Jäger rief: „Stärlein, wo bist du," so schrie der Staar allemal: „Da bin ich."

*) Solche Anregungen gebe der Lehrer, wo es thunlich ist; er kann dadurch viel Segen stiften.

Nun hatte der Nachbar einen kleinen Knaben, der hieß Karl, und der hatte an dem Vogel eine ganz besondere Freude; er kam auch öfters hin zum Besuch. Als er wieder einmal in die Stube kam, war der Jäger eben nicht da. Warte, dachte sich Karl, ich werde jetzt den Vogel fangen, es sieht mich ja niemand! Und schnell fieng er den Vogel, steckte ihn in die Tasche und wollte damit fortschleichen. — In diesem Augenblicke kam der Jäger zur Thüre herein. Der wollte dem Knaben eine Freude machen und rief: „Stärlein, wo bist du?" — Und der Vogel in der Tasche schrie, so laut er konnte: „Da bin ich! Da bin ich." — Jetzt war der Dieb erwischt und bekam tüchtige Schläge. (Nach Chr. Schmid.)

Ein Vetter zum Staar ist der Rabe. Hier sehet ihr ihn. Der Rabe ist viel größer als der Staar. Sein Schnabel ist sehr groß und stark. Am Ende des Schnabels hat er steife Borsten. Die Flügel sind groß. Der Schwanz ist kurz. Der Rabe hat starke Beine. Sein Gefieder ist schwarz, etwas glänzend. — Der Rabe hat keine schöne Stimme zum Singen; er schreit: Kro, kro! Man sagt, der Rabe krächzt. Der Rabe kann wie der Staar etwas sprechen lernen. — Der Rabe ist ein nützlicher Vogel. Er frisst Aas. (Was ist das?) Frösche, Mäuse, Würmer. Freilich ist es nicht hübsch von ihm, dass er auch manchmal junge Singvögel frisst. — Zu seinem Neste trägt sich der Rabe Baumzweige, Wurzeln, Moos, Wolle u. dgl. zusammen. Er trägt aber auch gern glänzende Sachen (Ringe, Perlen u. s. w.) in sein Nest; er stiehlt also, und darum sagen wir: Der Rabe ist ein diebischer Vogel.

10. Der Storch.

In der Nähe der menschlichen Wohnungen, oft sogar auf dem Dache des Hauses baut ein großer Vogel sein Nest. Die Leute haben ihn alle sehr lieb. Manche glauben sogar, dieser Vogel bringe ihnen Glück; deswegen legen sie auf das Dach ein altes Wagenrad, damit der Vogel sein Nest darauf bauen kann. Die Kinder sehen dann alle Tage nach, ob denn der Vogel nicht bald komme; endlich klappert etwas in der Luft. „Der Storch ist da, der Storch!" rufen alle zugleich, und freuen sich über den lieben Gast. — Der Storch ist ein großer Vogel; er ist größer als die Gans. Man erkennt ihn schon von weitem an seinem langen Schnabel und an den langen Beinen. Mit dem Schnabel kann der Storch klappern. — Die Federn des Storches sind weißlich; seine Flügel sind schwarz. Mit den langen Beinen watet der Storch in den Sümpfen herum; daselbst fängt er Frösche und Fische. Auf den Feldern fängt er Mäuse und

Heuschrecken. Dadurch wird er nützlich. Man hat den Storch auch deswegen sehr gerne, weil er gegen die Menschen so zutraulich ist. Sogar in den Hof fliegt er herab und holt sich seinen Theil, wenn das Hausgeflügel gefüttert wird. — Man sollte den Storch mehr schonen, als es wirklich geschieht.

Storch und Spatz.

Es hat der Storch sein Nest gebaut;
und wie er nun sein Werk beschaut,
hoch über allen Häusern,
da sitzt vor ihm ein kleiner Spatz
und bittet um ein wenig Platz
zum Nest in seinen Reisern.

Da spricht der Storch: Mein Nest ist groß;
du bist ein kleines Vöglein bloß;
's ist Raum da für uns beide.
Du bist in gutem Schutz bei mir,
ein Mietgeld nehm' ich nicht von dir
und thu dir nichts zu leide.

Das Spätzlein dankt und baut sich an.
Der Storch hat's ihm zu lieb' gethan
und hat es nicht verstoßen.
So wohnten beide lange Zeit
in Frieden und in Einigkeit,
der Kleine bei dem Großen.

Enslin.

Die Störche.

Die Sonne scheint, der Sommer ist nah,
nun sind auch die Störche wieder da.
Sie haben im weiten Land unterdessen
nicht ihr liebes Nest vergessen.
Da stehts noch! Nun wollen sie putzen und hüten
und still drin wohnen und fröhlich brüten. —
Sie bauten es aus mit Holz und Stroh,
sie waren so fleißig dabei und froh.
Frau Störchin saß darauf drei Wochen lang,
da hörte man bald gar allerlei Sang.
Drei Störchlein streckten die Köpflein herauf
und sperrten die hungrigen Schnäblein auf.

W. Hey.

Der Storch.

Klipp, klapp! Was ist denn das? Horch, horch!
Klipp, klapp! das ist gewiss der Storch.
Ja freilich, springt nur schnell hinaus,
da droben sitzt er auf dem Haus;
er ist gekommen über Nacht
und hat den Frühling mitgebracht.

Räthsel.

Auf uns'rer Wiese gehet was,
watet durch die Sümpfe,
es hat ein weißes Jäcklein an,
trägt auch rothe Strümpfe,
fängt die Frösche: schnapp, papp, papp,
klappert lustig: klapper di klapp —
wer kann das errathen?

Wem ist der lustige Vogel bekannt?
der laut den Frühling verkündet im Land,
und doch nichts kann, als im grünenden Hain
in einemfort seinen Namen zu schrein,
dann scheu sich verberget und wiederum schweigt,
sobald der Sommer zum Ende sich neigt.

11. Das Rebhuhn. Die Wachtel.

Wenn der Sommer zu Ende geht, und das Getraide eingeerntet ist, da geht der Jäger fleißig hinaus auf die Felder. — Auf einmal steigt vor ihm eine Schar ziemlich großer Vögel auf, der Jäger legt das Gewehr an — und puff! da liegt einer von diesen Vögeln. Dieser Vogel heißt das Rebhuhn. Das Rebhuhn hat einen solchen Schnabel und solche Füße wie das Haushuhn; es ist aber sonst kleiner als dieses. Die Federn des Rebhuhnes sind grau und braun. Die Schwanzfedern sind röthlich. Im Frühling und Sommer leben die Rebhühner zu zweien (paarweise); sie legen ihre Eier an verborgenen Stellen im Felde und brüten sie aus. Im Sommer kommen sie in großen Gesellschaften zusammen. Der Jäger nennt so eine Gesellschaft von Rebhühnern eine Kette. — Kommt der Jäger in die Nähe, so fliegen alle auf einmal mit großem Geräusche auf und fallen an einem andern Orte gleichzeitig wieder ein. — Das Rebhuhn frisst Getraide,

Würmer und Käfer. Im Winter leidet es oft große Not. Dann wird es vom Jäger gefüttert. Es hat eine gar sonderbare Stimme, es schreit „Görrhik, görrhik!" oder auch „türt, türt!" Das Fleisch des Rebhuhnes ist sehr schmackhaft. — Wildbret. —

Bedeutend kleiner ist die Wachtel.

Sie ist dem Rebhuhne sehr ähnlich. Sie lebt auch in den Feldern und erfreut uns durch ihre schöne Stimme. Man sagt, die Wachtel schlägt. „Bück den Rück! Bück den Rück!" will sie dem fleißigen Schnitter zurufen. Im Herbste ziehen die Wachteln fort von uns. Auf dem Wege werden aber sehr viele gefangen und verzehrt. Bei uns wird die Wachtel auch als Stubenvogel gehalten; sie braucht einen großen Käfig und gute Pflege; dann schlägt sie aber auch fleißig, besonders am Abend.

Der Hahn, die Henne, der Pfau, der Truthahn, das Rebhuhn, die Wachtel sind Hühner. Welche davon sind Haushühner? welche Feldhühner?

12. Einige bekannte Raubvögel.

Der Geier. Wir haben unter den vierfüßigen Thieren einige kennen gelernt, welche andere kleinere Thiere rauben und ihr Fleisch fressen. Welche waren es. Auch unter den Vögeln gibt es solche, welche kleinere Vögel, ja selbst größere vierfüßige Thiere mit Gewalt fangen, sie fortschleppen und verzehren. Ein solcher Vogel ist der Geier. Der Geier hat einen großen starken Schnabel. Der Schnabel ist krumm und hat eine scharfe Spitze zum Zerhacken des Fleisches. Weil der Schnabel wie ein Haken aussieht, sagen wir, er ist hakenförmig. Am Grunde des Schnabels, da wo er am Kopfe angewachsen ist, hat der Geier eine gelbe Haut; diese heißt Wachshaut. Der Kopf des Geiers ist nackt. Am Halse hat er einen Federkragen. Der Geier hat kräftige Flügel und starke Beine. An den Füßen sind 3 Zehen nach vorn, eine nach hinten. An den Zehen sind lange starke Krallen; damit kann der Geier die Thiere, welche er fangen will, fest fassen und halten. Die Geier fressen auch Aas. Das Gefieder des Geiers ist röthlich braun. — Der Geier kann hoch und schnell fliegen; er baut sein Nest auf hohen Felsen. Von weitem schon sieht er seine Beute, er hat ein sehr scharfes Gesicht, auch einen feinen Geruch. Weil der Geier andere Thiere raubt, so ist er ein Raubvogel.

Ein noch schlimmerer Raubvogel als der Geier ist der Adler.

Der Adler heißet auch Aar. Schnabel und Füße sind denen des Geiers ähnlich. Die Beine des Adlers sind mit Federn bewachsen (befiedert, behoset). Die Farbe des Adlers ist schwarzbraun; Kopf und Hals sind rostbraun. Der Adler frisst kein Aas, er fängt nur lebende Thiere. Das Nest des Adlers ist auf den höchsten Bergen zu finden, man nennt es Horst. Der Adler horstet. Man nennt den Adler auch den „König der Vögel“, denn er ist muthig und stark und hat einen kräftigen Flug.

Die Adler und die Geier fliegen bei Tage aus und fangen ihre Beute. Bei uns lebt aber noch ein Raubvogel, welcher bei Tage sich versteckt und erst am Abend nach Nahrung ausfliegt. Dieser Vogel ist die Eule. Die Eule kann das Tageslicht nicht vertragen, darum versteckt sie sich in hohlen Bäumen oder in alten Mauern. Der Schnabel der Eule ist stark gekrümmt; ihr Kopf sieht aus wie ein Katzenkopf. Die Augen sind groß. Bei den andern Vögeln stehen die Augen zu beiden Seiten des Kopfes; die Eule hat beide Augen vorne am Kopfe. Um jedes Auge ist ein Federkranz. Das Gefieder der Eule ist oben aschgrau, unten gelblich. Der Bauch der Eule ist mit vielen weißen Tüpfelchen befleckt, die wie Perlen aussehen. Die Eule hat ganz weiche, zarte Federn. Eine Eulenart — der Uhu — hat zu beiden Seiten des Kopfes Federbüschel, die wie Ohren aussehen.

Die Eule hat ein häsliches Geschrei. Am Tage darf sie sich nicht sehen lassen, da wird sie von den kleineren Vögeln verfolgt und geneckt. — Die Eule ist ein Raubvogel. Sie nützt, indem sie viele Mäuse, Ratten und Schmetterlinge verzehrt. Freilich ist es nicht hübsch von ihr, dass sie auch kleine Vögel frisst und ihnen die Eier raubt.

Vom lieben Vögelein und vom bösen Habicht.

Vöglein hat so schön gesungen,
dass es durch den Wald erklungen;
Häschen spitzt sein langes Ohr,
und das Reh blickt still empor,
und der Wald hört auf zu rauschen. —
Alles will dem Vöglein lauschen.

Warum hört es auf zu singen?
Habicht kam mit großen Schwingen,
hat sich auf den Baum gesetzt,
hat den Schnabel schon gewetzt.
Vöglein mußte sich vor Schrecken,
in sein kleines Nest verstecken.

„Bösewicht, ich will dich jagen!
Wart', ich will's dem Jäger sagen.
Kennst du wol den grünen Mann?
kommt mit langer Flinte an!"
Habicht flog schnell in die Ferne,
hört vom Jägersmann nicht gerne.

Vöglein, Vöglein, nun komm' wieder,
sing' uns deine schönen Lieder,
kannst nun ohne Sorgen sein.
Häschen und lieb Schwesterlein
wollen dich so gerne hören;
Habicht soll dich nicht mehr stören! Eckelmann.

Allgemeine Wiederholung und Zusammenfassung des vorgenommenen Anschauungsstoffes über die Vögel.

Daran reiht sich zweckmäßig eins der folgenden Gedichte:

Warum die Vögel fliegen.

Warum wol die Vögel fliegen können?
Ei, das magst du ihnen schon gönnen!
Auf der Erde sind der Thiere viel
und haben hier und dort ihr Spiel;
da war kein Platz für die Vögel mehr.
Das dauerte den lieben Gott gar sehr,
drum hat er ihnen Flügel gegeben,
dass sie dort oben in Lüften schweben,
da können sie spielen den ganzen Tag
und haben Platz, wie viel jedes mag. Hey.

Das Lied der Vögel.

Wir Vögel haben's wahrlich gut;
wir hüpfen, fliegen, singen.
Wir singen frisch und wohlgemuth,
dass Wald und Feld erklingen.
Wir fliegen lustig hin und her
und finden, was uns schmecket;
wohin wir kommen rings umher,
ist schon der Tisch gedecket.

Und haben wir den Tag vollbracht,
husch in das Laub der Bäume!
d'rin ruhen wir gar sanft die Nacht
und haben schöne Träume.
Und weckt uns früh der Sonnenschein,
dann schwingen wir's Gefieder,
wir fliegen in die Welt hinein
und singen unsere Lieder.

Hoffmann v. Fallersleben.

Der Eierdieb.

Vöglein sah so froh und munter
aus dem Nest vom Baum herunter,
zwitschert', dass es weithin schallt,
weckt' zur Arbeit Jung und Alt.
Knabe sieht das Nestlein hangen,
hätt' den Vogel gern gefangen,
klettert auf den Baum; allein —
fort war unser Vögelein!

Doch im Nestchen, tief versteckt,
Eierchen der Knab' entdeckt,
nimmt sie fort dem Vögelein.
Knabe, ei, das war nicht fein!
Und das Vöglein kam nicht wieder,
sang nicht mehr die hübschen Lieder.
Schäme dich, du böser Eierdieb!
Vögelein haben dich nicht lieb.

Enslin.

VI.

Niedere Thiere.

1. Der Frosch. Die Kröte.

Ich bin einmal vor einem Teiche vorbeigegangen. Dort hörte ich in einem fort schreien: (Der Lehrer ahme hier die Stimme des Frosches nach) quak — quak! — Was meint ihr, wer mag nur so geschrien haben? — Hier zeige ich euch einen Frosch.

Der Frosch lebt am liebsten im Wasser; er kann aber auch auf dem Lande leben. Sehet einmal diesen Frosch genau an, und saget mir, was er alles an seinem Leibe hat!

Kopf, Rumpf, Glieder. Bei welchen Thieren haben wir schon einen Kopf, einen Rumpf und Glieder unterschieden? Wie viele Beine hat der Frosch? Die Vorderbeine sind kürzer als die hinteren. An jedem Hinterfuße hat der Frosch eine Schwimmhaut. Nennet mir einen Vogel, bei dem wir schon eine Schwimmhaut kennen gelernt haben! Auf dem Lande kann der Frosch hüpfen; im Wasser kann er schwimmen. Der Frosch ist nicht mit Haaren, auch nicht mit Federn bedeckt; er ist nackt. Wenn der Frosch am Ufer sitzt, lässt er sich gern von der Sonne bescheinen. Kommt ihm eine Fliege oder eine Mücke in die Nähe, so springt er darauf los und verschluckt sie. Kommt ein Mensch in seine Nähe, so springt er schnell in das Wasser. —

Wenn wir einen Hund anfühlen, so bemerken wir, dass er warm ist. Auch die Katze ist warm. Der Hund und die Katze haben warmes Blut. Alle vierfüßigen Thiere, welche wir kennen gelernt haben, haben warmes Blut. Der Frosch aber ist immer kalt; er hat kaltes Blut. — Der Frosch quakt. Wer hat schon Frösche quaken hören? Farben des Frosches (je nachdem der vorgezeigte ein Gras- oder

Wasser- oder Laubfrosch ist). — Alle drei Arten zu behandeln wäre wol für die Unterklasse zu viel. —

Die Frösche legen Eier und zwar nicht in ein Nest wie die Vögel, sondern in das Wasser. Diese Eier nennt man Laich. Der Laich schwimmt oben auf dem Wasser. Wenn die Sonne einige Zeit darauf scheint, kommen die jungen Frösche heraus. Die Frösche brüten also nicht wie die Vögel. So ein junger Frosch sieht aber gar sonderbar aus. Hier sehet ihr einen. (Es ist sehr zu empfehlen, wenn der Lehrer die ganze Verwandlung des Frosches von den Kleinen beobachten läßt; dieß ist sehr leicht möglich, wenn er einige Quappen fängt und in einem Glase aufbewart, welches fleißig mit frischem Wasser versorgt wird.)

Die Frösche sind nützliche Thiere; man soll sie nicht muthwillig quälen oder gar tödten. Man kann sogar das Fleisch ihrer Hinterbeine essen.

Dem Frosche ähnlich, aber viel häßlicher als dieser, ist die Kröte. Die Kröte hat eine warzige Haut. — Farbe. — Sie lebt meistens unter Steinen, an feuchten und dunklen Orten. Manche Leute glauben, die Kröte sei giftig. Sie ist aber durchaus nicht giftig; man braucht sich also vor ihr nicht zu fürchten.

2. Die Schlange.

Bisher haben wir Thiere mit 4 Füßen und solche mit 2 Füßen kennen gelernt. Heute zeige ich euch ein Thier, welches gar keine Füße hat. Sehet her! das ist eine Schlange. Die Schlange hat einen sehr langen Rumpf. Vorne am Rumpfe ist ein kleiner Kopf. Hat die Schlange auch Glieder? Sie kann sich aber doch gut fortbewegen. Sie schlingt sich um andere Gegenstände herum; daher hat man sie Schlange genannt. Weil die Schlange keine Beine, keine Hände und keine Flügel hat, so kann sie nicht gehen und nicht hüpfen und nicht fliegen. Sie kann nur kriechen oder sich fortwinden. — Auf ihrem Körper hat die Schlange keine Haare, keine Federn, auch ist sie nicht nackt wie der Frosch. Die Schlange hat am ganzen Körper kleine hornige Plättchen; diese nennt man Schuppen. Womit ist also die Schlange bedeckt? — Im Kopfe hat die Schlange ein weites Maul und einige spitzige Zähne; damit kann sie beißen. Die Zunge der Schlange ist gespalten (an der Schultafel zeichnen). Die Schlange kann ihre Zunge weit vorstrecken. — Es gibt auch giftige Schlangen. Wenn man von einer solchen gebissen wird, kann man daran sterben. Hier diese Schlange ist giftig. Sehet sie gut an! Sie ist oben grau

(oder rostroth) und hat einen schwarzen gezackten Streifen über den Rücken. An den Seiten hat sie runde schwarzbraune Flecken. Hinter dem Kopfe ist ein röthlicher Fleck, fast wie ein Kreuz geformt. Man hat diese Schlange Kreuzotter genannt. Sie lebt in unseren Wäldern, auch in sumpfigen Wiesen. Ihr Biss sieht aus wie ein Nadelstich, es kann aber einem sehr schlimm darnach ergehen. Nehmet euch also vor diesem Thiere in Acht! —

Eine andere Schlange, welche sich bei uns aufhält, aber gar nicht giftig ist, heißt die Ringelnatter. Hier sehet ihr sie. Oben ist sie grau, am Bauche gelblich weiß und hat schwarze Flecken an den Seiten. Hinter dem Kopfe hat sie zwei gelbliche Flecken. Weil diese Schlange viele Fliegen und sogar Mäuse frisst, so ist sie ein nützliches Thier. — Wenn man eine Schlange neckt, so wird sie sehr böse und gibt einen zischenden Ton von sich. Die Schlange zischt. Werdet ihr euch vor der Ringelnatter fürchten? Am besten ist es aber, wenn ihr jeder Schlange ausweichet, wenn ihr einmal eine sehet. Bei uns kommen nur wenige Schlangen vor. Es gibt aber auch Länder, wo es sehr viele giftige und viel größere Schlangen gibt als bei uns. Möchtet ihr dort sein?

3. Die Fische.

(Ich bringe hier die Skizze einer Uebung in der Besprechung mehrerer Fische. Der Lehrer wird mit demjenigen den Anfang machen, der in seiner Gegend am häufigsten vorkommt.)

Wir haben einmal von dem Frosch gesprochen. Wo lebt der Frosch? Im Wasser leben auch noch andere Thiere und schwimmen gar munter in demselben herum. Wisset ihr, was für Thiere ich meine. — Sehet, hier zeige ich euch einen Fisch, den ihr gewiss alle kennet. Das ist eine Forelle. Hat die Forelle Beine? Flügel? Arme? Die Forelle hat aber doch Glieder; diese nennt man Flossen. Wie viele Flossen hat die Forelle? (zwei am Rücken, zwei an der Seite gleich hinter dem Kopfe, zwei am Bauche, eine am Schwanze.) Die Flossen dienen zum Schwimmen. — Die Forelle hat einen Kopf, aber keinen Hals. Im Kopfe ist das Maul mit vielen scharfen Zähnen. Hinten am Kopfe sind zwei Deckel; diese kann die Forelle auf- und zumachen. Unter diesen Deckeln liegen die Kiemen; daher nennt man sie Kiemendeckel. Durch die Kiemen athmet die Forelle, wie wir durch die Brust. Der Körper der Forelle ist mit Schuppen bedeckt. Diese sind oben grün, unten wie Silber glänzend, und am Rücken wie an den Seiten sind viele dunkle rothe Punkte. — Die Forelle hat ein sehr

gutes Fleisch. Wenn man eine verspeist, so bemerkt man im Fleische viele kleine Knochen; das sind die Gräten. — Die Forelle kann nur im Wasser leben. Außer demselben stirbt sie bald. — Wenn man die Forelle anfühlt, so merkt man, dass sie kalt ist; sie hat ein kaltes Blut wie der Frosch. — Die Forelle legt kleine Eier in die Ufer; aus diesen kriechen die jungen Fischlein heraus. — Weil sie ein so gutes Fleisch hat, wird sie gern gefangen. Wie nennt man den Mann, der die Fische fängt? Womit fängt man die Fische? —

Der Hecht. Wie viele Flossen? Der Kopf ist etwas zusammengedrückt. Im Maule hat er auch viele Zähne, wie die Forelle. Der Hecht ist größer als die Forelle; er frisst sehr viele andere Fische, selbst Frösche; er ist gefräßig. Oben am Rücken ist er grau, am Bauche weißlich; an den Seiten hat er gelbliche Flecken. Der Hecht hat auch ein sehr gutes Fleisch.

Der Karpfen. Er hat einen großen Kopf. Im Maule hat er keine Zähne; er ist zahnlos. Wie viele Flossen? wo stehen sie? Der Karpfen ist mit großen Schuppen bedeckt; diese sind am Rücken blaugrün, an den Seiten gelblich, unten weiß. — In unseren Teichen leben sehr viele Karpfen. — Karpfenteiche. Ablassen und Ausfischen derselben, wo die Kinder Gelegenheit haben, es zu sehen.

Der Hering. Wer von euch hat schon einmal einen Hering gegessen? Wie schmeckt er? — Sein Kopf ist klein und spitzig. — Silberglänzende Schuppen. Wie viele Flossen? (2 an den Seiten, 2 am Bauche, eine am Rücken, eine am Schwanze.) Der Hering lebt nur im Meere. Dort werden viele, viele seiner Kameraden gefangen, eingesalzen, in Fässer gepackt, dann zu uns gebracht und verkauft. —

Hier sehet ihr noch einen Fisch; der sieht aber ganz sonderbar aus, fast wie eine Schlange. Das ist ein Aal. Der Aal ist einer Schlange ähnlich; aber der Aal hat Flossen (2 kleine an den Seiten des Kopfes, eine lange Flosse auf dem Rücken und eine solche am Bauche). Die Schlange hat keine Flossen. Der Aal hat eine sehr glatte Haut; er ist schlüpfrig. — Sein Kopf ist klein. Der Aal ist oben grün, am Bauche gelblich. Er kann einige Zeit außer dem Wasser leben; er kriecht auf nahe gelegene Felder. —

Die Forelle, der Hecht, der Karpfen, der Hering, der Aal sind Fische. Wo leben die Fische? Was haben sie zum Athmen? Wie heißen die Glieder der Fische? Wozu dienen dieselben? Wozu nützen uns die Fische? — Alle Fische haben kaltes Blut. Die Eier der Fische nennt man Laich oder auch Rogen. Die Fische sind mit Schuppen bedeckt.

Das Fischlein.

Fischlein, Fischlein, du armer Wicht,
schnappe ja nach der Angel nicht;
geht dir so schnell zum Halse hinein,
reißt dich blutig und macht dir Pein.
Siehst du nicht sitzen den Knaben dort?
Fischlein, geschwinde schwimme fort! —
Fischlein mocht es wol besser wissen,
schaute nur nach dem fetten Bissen,
meinte, der Knabe mit seiner Schnur
wäre hier so zum Scherze nur.
Da schwamm es herbei, da schnappt' es zu —
nun zappelst du, armes Fischlein du! Hey.

4. Die Biene.

Ihr habet gewiss alle schon einmal Honig gegessen. Wie schmeckt der Honig? Wisset ihr auch, woher der Honig kommt? Hier habe ich eine Biene. Sehet sie gut an! Sie hat einen kleinen Kopf, eine Brust und einen Hinterleib; dann hat sie 6 schwache Beine und 4 Flügel. Die Biene ist braun. An dem kleinen Köpfchen ist ein Mund, dann sind noch Augen und 2 Fühler. Zwischen Kopf, Brust und Hinterleib sind Einschnitte oder Kerben. Darum sagt man, die Biene ist ein Kerbthier. Kerbthiere nennt man noch anders Insekten. Was ist also die Biene? An den Beinen hat die Biene kleine winzige Bürsten; damit reibt sie von den Blumen den Blütenstaub ab. Aus Blütenstaub bereitet die Biene das Wachs. Wer kennt das Wachs? Das Wachs ist weich. Wozu wird es gebraucht? Den Honig bereitet die Biene aus dem süßen Safte, welchen sie aus den Blumen saugt. Im Hinterleibe hat die Biene einen spitzigen Stachel. Dahinter ist ein Bläschen mit Gift. Wenn nun die Biene sticht, fließt das Gift in die Wunde und verursacht viel Schmerz. (Das beste Mittel dagegen ist, die gestochene Stelle mit kühler, feuchter Erde belegen.)

Die Bienen leben in großen Gesellschaften beisammen. Ihre Wohnung nennt man den Bienenstock. In jedem Stocke ist eine Königin; sie ist länger als die andern Bienen und legt Eier, aus denen die jungen Bienen entstehen. Die anderen Bienen arbeiten gar fleißig; sie heißen Arbeitsbienen. Diese holen den Blumensaft und den Blumenstaub; dann bauen sie Wachskammern, jede mit 6 Ecken; diese nennt man Zellen. Ein ganzes Stück solches Wachs

mit Zellen nennt man eine Wabe. Hier zeige ich euch eine solche Wabe. Auf beiden Seiten sind Zellen. In die Zellen kommt der Honig, oder die Königin legt ihre Eier hinein.

Im Bienenstocke ist auch eine Art von Bienen, welche gar nichts arbeiten wollen. Diese heißen Drohnen. Das sind wahre Faulenzer; aber die Bienen dulden sie auch nur über den Sommer, wo es genug Nahrung gibt. Im Herbste werden die Drohnen aus dem Stocke geschafft, und wer nicht freiwillig geht, wird getödtet. Seht also, die Faulenzer kann man nirgends brauchen! Die Bienen tragen mehr Honig ein, als sie über den Sommer brauchen; sie heben sich auf, was übrig bleibt, damit sie auch im Winter zu leben haben, wo es keine Blumen auf der Wiese gibt, und wo die Bienen wegen der großen Kälte nicht aus dem Stocke können; — sie sind sparsam. Im Stocke ist alles stets sauber und rein; die Biene ist reinlich. Manchmal kommen fremde Bienen und wollen den Honig aus dem Stocke rauben (Raubbienen). Da sind nun vor dem Loche, aus dem die Bienen fliegen (Flugloch), Wächter angestellt, diese lassen keine fremde Biene hinein. — Wenn im Sommer ein Stock gar zu viele Bienen enthält und ganz voll Honig ist, so zieht ein ganzer Schwarm mit einer jungen Königin aus und sucht sich eine andere Wohnung. — Der Herbst ist für die Bienen eine schlimme Zeit. Da kommt der Mensch und nimmt ihnen viel Honig weg; er läßt ihnen nur so viel, als sie für den Winter brauchen. (Rauch — Bienenhaube.) Das ist dann ein Fest für die Kinder, wenn der Vater eine ganze Schüssel voll Honig bringt und die Mutter den Kindern davon aufs Brot schmiert!

In großen Wäldern gibt es auch wilde Bienen. Diese wohnen in hohlen Bäumen. Da kommt nun manchmal der Bär, welcher sehr gern Honig frißt, und will die Bienen berauben. Doch geht es ihm dabei oft gar sehr übel, wie wir aus der folgenden Geschichte ersehen. (Nach Umständen auch Betrachtung der Wespe und ihres merkwürdigen Nestes. Betrachtung der Hummel.)

Der Bär und die Bienen.

Hört ihr da droben? ich bin der Bär! gleich gebt mir euren Honig her! Ich bin so groß, ihr seid so klein; mit euch will ich bald fertig sein! — Und ehe die Bienen es sich versah'n, so klettert der Bär den Baum hinan, und klammert sich fest und brummt und brummt. Das Volk im Stocke das summt und summt.

Ihr Bienen, gebt mir den Honig her!

Ja, morgen, Herr Bär! heut nimmermehr!

Der Bär steckt schon die Nase hinein. Weg da, ihr Bienen, der Honig ist mein!

Da stachen die Bienen frisch drauf los. Sind wir auch klein, und bist du auch groß, Herr Bär, geh' weiter und sieh' dich vor, sonst wird es dich jucken in deinem Ohr, und deiner Nase wird's schlimm ergehn, wenn du nicht lässest den Honig stehn!

Der Bär wird bös. Es hilft ihm nichts. Er knurrt und brummt: hilft alles nicht. Da juckt's auf der Zung', in der Nase, im Ohr: der Bär muß entlaufen, der arme Thor. Die Bienen die jubelten: Summ, summ, summ! Der Bär der knurrte: Brumm, brumm, brumm!

Er lief, was er konnte; sie riefen ihm zu: He, soll's dich nicht jucken, lass andere in Ruh!

5. Der Schmetterling.

Wenn wir jetzt auf die Wiese oder in den Garten kommen, wo viele Blumen zu treffen sind, so sehen wir schön gefärbte Thierchen wie Vögelein von Blume zu Blume fliegen. Diese Thierchen sind fast eben so schön wie die Blumen selbst, und ihr werdet es wol schon errathen, was für Thierchen ich da meine — die Schmetterlinge. Hier habe ich ein ganzes Kästchen voll Schmetterlinge; einer ist schöner wie der andere. Jeder hat mehrere Farben; der Schmetterling ist bunt. Wir wollen uns einmal einen Schmetterling recht genau an sehen. Wir bemerken zuerst einen Kopf, dann vier große Flügel; diese sind an der Brust und an dem Hinterleibe angewachsen. Auch hat der Schmetterling 6 Beine. Welche Thiere haben wir schon kennen gelernt, die 6 Beine und 4 Flügel haben. Der Schmetterling hat Einschnitte in seinen Körper wie die Biene. Wie nennt man die Thiere, welche im Körper solche Einschnitte haben? Was ist also der Schmetterling? — Die Flügel sind mit einem feinen, schön gefärbten Staube bedeckt; diesen kann man wegwischen, und dann verliert der Schmetterling seine Schönheit. Die Schmetterlinge leben nur kurze Zeit. Sie nähren sich von Blumensaft. Vor seinem Tode legt der Schmetterling Eier. Aus den Eiern kriechen die Raupen. Die Raupen sind gar nicht schön, sie sind häßlich. Hier sehet ihr eine Raupe; die sieht gar nicht so aus, als ob daraus ein Schmetterling werden sollte. Die Raupen fressen sehr viel, sie sind gefräßig. Da sie sich nur von Blättern, Blüten und Knospen nähren, so richten sie vielen Schaden an. Sie sind schädlich. Zum Glück sind die Vögel

ihre ärgsten Feinde; der Mensch allein könnte sie nicht bezwingen, da sie oft zu vielen Tausenden vorkommen. Nach einiger Zeit steckt die Raupe in einer Hülle; sie scheint dann ganz todt zu sein. Doch nach einigen Wochen kommt aus der Hülle ein Schmetterling hervor. Das ist gewiss sehr sonderbar. Der Schmetterling legt dann wieder seine Eier auf solche Pflanzen, von denen die ausgekrochenen Raupen sich gleich nähren können. (Der Lehrer kann mehrere Raupen in einem Glase aufbewaren und ihre Verwandlung von den Kindern beobachten lassen, wie die Verwandlung des Frosches.) Womit kann man die Schmetterlinge fangen? Trotzdem die Schmetterlinge so schädliche Thiere sind, so gibt es doch einen unter ihnen, der ist zwar gar nicht schön, — hier seht ihr ihn, — aber er ist doch sehr nützlich; denn seine Raupen spinnen feine Fäden, aus denen man die Seide webt. Darum heißt man diesen Schmetterling den Seidenspinner. Ihr freut euch gewiss über ein schön Kleid! Man hält die Seidenraupen in warmen Zimmern und füttert sie. Hier zeige ich euch noch eine Hülle, in welcher die Puppe von einer solchen Raupe liegt. (Nach Zeit und Umständen etwas über die Kleidermotte.)

Schmetterling, kleines Ding,
willst von allen Blumen naschen!
Wart! dafür will ich dich haschen.

6. Der Maikäfer, die Fliege, die Ameise.

Gestern abends gieng ich in den Garten; da hörte ich in der Luft ein ziemlich lautes Gesumme. Eine Menge kleiner Thierchen flog auf den Bäumen herum, und alle waren voll Muthwillen. Ihr werdet schon einmal müde werden, dachte ich, und dann will ich euch fangen und meinen Kindern zeigen! Richtig, heute früh gieng ich wieder in den Garten; alle diese Brummer waren ruhig, sie hielten sich fest an den Blättern der Bäume. Ich schüttelte da einen jungen Baum, und eine ganze Hand voll solcher Thierchen fiel herunter. Hier habe ich sie mitgebracht. Habet ihr schon einmal solche Thiere gesehen? Das sind Maikäfer. Der Maikäfer hat einen Kopf, eine Brust, einen Hinterleib, 6 Beine und 4 Flügel. Am Kopfe sind 2 Augen, dann zwei Fäden zum Fühlen (Fühler) und ein Maul mit den Fresswerkzeugen. Der Leib des Maikäfers ist mit einem hornigen Kleide bedeckt. Oben ist er braun, der Hinterleib ist schwarz; an beiden Seiten bemerken wir dreieckige weiße Flecken. Der Maikäfer frisst das Laub der Bäume und richtet großen Schaden an; er ist

schädlich. Zum Glück lebt er nur einen Monat (im Mai, daher der Name Maikäfer). Bei Tage sitzt er und frisst; abends fliegt er herum. Der Maikäfer legt kleine Eier in die Erde; aus diesen werden zuerst kleine nackte Thierchen, welche Engerlinge heißen. Schon diese sind sehr schädlich, denn sie fressen die Wurzeln der Pflanzen. Sie brauchen 4 Jahre, bis sie vollständige Käfer werden. — Wenn man einen Maikäfer zerdrückt, so findet man in ihm kein rothes Blut, sondern einen weißen Saft. Auch hat der Maikäfer keine Knochen im Leibe. —

In unseren Stuben fliegt im Sommer ein Thierchen herum, welches uns zuweilen sehr lästig wird. Was für ein Thierchen mag ich nur meinen? Die Fliege hat auch einen Kopf, eine Brust, einen Hinterleib, 6 Beine, aber nur 2 Flügel. Die Flügel sind ganz fein und durchsichtig. Am Kopfe hat die Fliege zwei große Augen. Im Maule hat sie einen Rüssel. Die Fliege ist ein Insekt, wie der Maikäfer; aber sie ist ganz weich und hat kein horniges Kleid und keine hornigen Flügel. —

Ein noch kleineres Insekt als die Fliege, ist die Ameise. Bei der Ameise kann man sehr gut sehen, wie der Kopf, die Brust und der Hinterleib fast ganz auseinander geschnitten sind und nur durch dünne Fäden zusammenhängen. Die Ameise hat 6 Beine; einige Ameisen haben Flügel, andere nicht. Die Ameisen sind sehr fleißig; niemals sieht man sie müßig. Sie tragen Erde, Holzsplitter u. a. zusammen auf einen Haufen (Ameisenhaufen), in dem sie wohnen. Die Kinder sollten auch so fleißig sein, wie die Ameisen. Die Ameisen legen Eier; aus den Eiern kriechen Maden. Diese sehen nach einiger Zeit aus wie längliche Eierchen, welche man Ameiseneier nennt. Mit diesen füttert man die Stubenvögel. Doch sind das keine Eier mehr, sondern schon lebendige Maden von Ameisen, welche in eine Hülle eingewachsen sind. — Wenn man sich im Freien niedersetzt, muß man vorsichtig sein; kommt man auf einen Ameisenhaufen oder auch nur in seine Nähe, so kriechen die Ameisen bald über den ganzen Körper und beißen. Das schmerzt gar sehr (brennender Schmerz). Manchmal kommen die Ameisen sogar in die Häuser, besonders in die Speisekammern, wo sie viel Schaden anrichten können. — Es gibt schwarze, gelbliche und rothbraune Ameisen.

„Geh' hin, du Fauler, zur Ameise und lerne arbeiten!"

Spr. Salom.

7. Der Krebs.

Die Mutter war einmal in der Küche beschäftigt. Da sagte sie zu ihrer kleinen Tochter: Karoline, gehe einmal in die Speisekammer und hole mir eine Zitrone. Das Mädchen gieng gar gerne, denn es glaubte in der Kammer etwas zum Naschen zu finden. Und richtig sah sie auf dem Speisekasten einen großen Topf, in welchem die Mutter immer Honig aufbewart hatte. Schnell nahm Karoline einen Stuhl, stellte sich darauf und langte geschwind mit der Hand hinauf auf den Kasten und in den Topf hinein. Aber, o weh! wie sie die Hand herauszog, da zappelte ein großer Krebs daran und zwickte sie gar heftig. — Das Mädchen schrie laut auf vor Schmerz und vor Schrecken, und es kamen alle Leute im Hause herbei und lachten das naschhafte Mädchen tüchtig aus. Die Mutter hatte nämlich einen Tag zuvor den Honig verkauft und Krebse in den Topf gegeben.

Karoline naschte nie wieder.

Hier zeige ich euch einen Krebs. Der ist gewiss ein merkwürdiges Thier. Sein Leib ist mit einer harten Schale umgeben. Diese Schale nennt man eine Kruste; daher ist auch der Krebs ein Krustenthier. Diese Schale ist schwarzgrün; wenn man den Krebs in heißem Wasser siedet, wird die Schale roth. Der Krebs hat einen Kopf, einen Rumpf, einen großen Schwanz und 10 Füße. An den Vorderfüßen sind zwei Scheren, damit kann er zwicken. Auf dem Kopfe sind zwei lange Fäden und zwei kürzere; damit kann der Krebs fühlen, deswegen nennt man diese Fäden Fühler. Die Augen des Krebses stehen auf kurzen Stielen, sie sind gestielt. Der Schwanz sieht fast aus wie ein Fächer; er ist fächerförmig. Der Krebs lebt im Wasser wie der Fisch; er sucht sich an den Ufern Löcher zu seinem Verstecke; er frisst Aas, Würmer, Käfer. In der Nacht holt er seine Speise, wobei er rückwärts geht oder schwimmt. Der Krebs kann vor- und rückwärts gehen. Er bekommt in jedem Jahre eine neue Schale, die anfangs weich ist; dann heißt er Butterkrebs. Das Weibchen trägt Eier unter dem Schwanze; aus denselben kriechen die jungen Krebse heraus. Im Sommer werden jährlich viele tausend Krebse gefangen; sie sind eine sehr schmackhafte Speise. — Man darf den Krebs beim Sieden nicht in kaltes Wasser geben und dieses erst erwärmen, sondern man gibt ihn gleich in sehr heißes Wasser? (Warum? — Thierquälerei.)

Räthsel.

Ein Thierchen kenn ich, zart und klein,
das trägt den süßen Honig ein.
Nun rathet, Kinder, rathet fein,
was für ein Thierchen ich da mein'.

Grau im Bache, roth im Topf.
Sagt an, wer ist der arme Tropf?

Ich bin ein kleiner Schneider
mit Scheren wohl versehn,
kann vor- und rückwärts gehn,
durchschwimmen Fluss und See;
doch mach ich keine Kleider.
Schwarz ist die Tracht, die meine;
und wenn ich roth erscheine,
verzehrst du mich, o weh!

8. Die Spinne; die Schnecke; der Regenwurm.

In den Zimmern und Kammern bemerken wir manchmal kleine feine Gewebe, besonders in den Ecken und an der Decke. Man duldet sie jedoch nicht, sondern kehrt sie fleißig ab. Dieses Gewebe wird von einem kleinen Thiere gesponnen, und dieses Thier nennt man darum Spinne. Die Spinne ist ein häſsliches Thier; man braucht sich aber gar nicht vor ihr zu fürchten, wie es z. B. viele Mädchen thun. — Die Spinne hat einen kugeligen Leib, 8 Füße und 8 Augen. Am Hinterleibe sind sechs kleine Warzen mit sehr feinen Oeffnungen; aus diesen kommt ein klebriger Saft, und daraus spinnt die Spinne einen langen Faden. Aus dem Faden macht sie dann das Netz; das Netz ist ihre Wohnung. Da sitzt sie und lauert, bis eine Fliege oder eine Mücke hinzukommt und sich im Netze fängt. Geschwind ist dann die Spinne da, zieht den Fang in die Ecke und saugt das Thier aus. Dadurch wird die Spinne nützlich; aber wir dulden sie doch nicht in unserer Nähe; denn es ist garstig, wenn irgendwo Fenster und Wände mit Spinnengeweben behängt sind. —

Nun wollen wir heute noch zwei kleine Thierchen betrachten. Ich habe einmal in einem Garten so ein Ding gefunden (Schneckenhaus vorzeigen). Wer hat schon ein solches Ding gesehen? Was ist das?

Warum mag dieses Ding gerade Schneckenhäuslein heißen? Die Schnecke ist am ganzen Leib schleimig und weich. Am Kopfe hat sie 4 Hörnlein. Wenn man denselben nahe kommt, zieht sie die Schnecke gleich ein. Das sind die Fühler. Hat die Schnecke auch Füße? Sie ist fußlos. Nennet ein anderes fußloses Thier! Die Schnecke kann nur kriechen; das geht sehr langsam. — Die Schnecke trägt immerfort ihr Häuschen am Rücken. Wenn man sie berührt, zieht sie sich ganz in dasselbe zurück. Das Schneckenhaus ist gewunden. Man findet die Schnecken häufig in Gärten und Weinbergen, an Mauern und Zäunen. Nach einem warmen Regen kommen sie aus ihrem Verstecke hervor. Die Schnecke frisst die zarten Blättchen verschiedener Pflanzen; doch ist ihr Schaden gar nicht bedeutend. Vielmehr ist sie dadurch nützlich, dass man sie sieden und verspeisen kann.[1] Die Schnecken legen Eier; die jungen Schnecken haben auch schon ein kleines Häuslein auf dem Rücken. Ich werde euch nun ein Räthsel aufgeben!

Ich weiß ein bunt bemaltes Haus;
ein Thier mit Hörnern schaut heraus,
das nimmt auch jeden Schritt und Tritt
sein Häuslein auf dem Rücken mit;
doch rührt man an die Hörner fein,
zieht's langsam sich ins Haus hinein.
Was für ein Häuschen mag das sein?

Nach einem warmen Regen sieht man oft auch kleine röthliche Thiere am Erdboden herumkriechen. Das sind Regenwürmer. Die Würmer haben einen Leib ohne alle Glieder. Der Leib des Regenwurmes ist an beiden Enden etwas zugespitzt. Der ganze Leib besteht aus lauter Ringen; diese kann er ausdehnen und zusammenziehen, und so bewegt er sich fort. Die Vögel, besonders die Hühner, fressen die Regenwürmer sehr gern. Der Fischer steckt einen Regenwurm an die Angel; da kommt das Fischlein, beißt hinein und sticht die Angelspitze durch den Kopf. Der Wurm lockt die Fische an; er ist eine Lockspeise.

„Keinem Würmlein thu ein Leid"!

VII.

Fremde Thiere.

Der Bär.

Gestern zog durch unseren Ort ein Mann mit einem großen Stocke und einem großen Ranzen; ein anderer Mann war dabei mit einer langen Pfeife und ein dritter hatte eine Trommel anhängen. Diese Leute führten einige seltsame Thiere mit sich. Ich bemerkte, dass viele Kinder diesen Thieren nachliefen. Wer von euch war denn dabei? (In großen Städten kann der Lehrer jederzeit auf die bestehende Menagerie hinweisen; in kleineren Orten benutze er die passende Gelegenheit, z. B. Ankunft eines Bärenführers, welche gewöhnlich einmal im Jahre stattfinden dürfte.) Da war zuerst ein großes Thier, das ich euch im Bilde zeige. Wie heißt dieses Thier? — Der Bär hat eine spitzige Schnauze; im Maule hat er sehr scharfe Zähne. Seine Ohren sind kurz; die Augen sind klein. Der Rumpf und die Beine sind stark; man sagt, sie sind plump. Der Bär hat einen kurzen Schwanz. An den Füßen hat er Zehen mit starken Krallen; man nennt seine Füße Tatzen. Der Bär hat sehr lange Haare; sein Fell ist zottig. Der Bär ist ein Raubthier; er frisst das Fleisch von verschiedenen Hausthieren; wenn er hungrig oder zornig ist, frisst er selbst Menschen. Der Bär kann gut auf Bäume klettern; da sucht er sich den Honig der wilden Bienen; oft geht es ihm dabei gar übel. Der Bär wohnt in großen Wäldern; dort sucht er sich eine Höhle aus. Im Winter schläft er; er hält einen Winterschlaf. Manche Leute fangen junge Bären und richten sie zum Tanzen ab. (Tanzbär — Bärenführer.) Solche Leute habet ihr gestern gesehen. — Der Bär ist ein Raubthier; er kann sehr schädlich werden; doch ist er auch nützlich. Sein Fell gibt einen guten, warmen Pelz. Das Fleisch des Bären kann man essen. Der Bärenführer hat gewöhnlich auch Affen mit. Der Affe ist ein spassiges Thier; er macht besonders den Kindern viele Freude; warum? (Er sucht alles nachzumachen.) Wenn Kinder alles nachzumachen suchen, so sagt man, sie äffen nach. Der Affe hat keine Füße, sondern 4 Hände. An jeder Hand hat er einen Daumen und vier andere Finger wie wir. Er kann sehr gut klettern. Die Affen leben meistens von Obst. In heißen Ländern gibt es sehr viele Affen. (Etwas über den Affen-

fang.) Nach Umständen etwas über den Marder, den Iltis, den Luchs, den Löwen und Tiger.

Der Elefant ist das größte vierfüßige Thier. Am Kopfe hat er einen langen Rüssel. Diesen kann er gebrauchen wie eine Hand; er kann Dinge damit angreifen, sogar Kunststücke verrichten; er ist so stark, dass er mit dem Rüssel kleine Bäume ausreißen kann. Aus dem Munde sind ihm zwei lange Zähne herausgewachsen. Diese Zähne geben das schöne weiße Elfenbein. Der Elefant hat große Ohren und nur sehr kleine Augen. Der Elefant hat an seinen dicken Füßen Hufe. Sein Schweif ist klein. Der Körper ist mit einer sehr dicken Haut bedeckt. Seine Farbe ist grau. Der Elefant braucht sehr viel Futter; er frisst Gras, Heu, Blätter, Brot, Reiß, aber kein Fleisch. Wenn man junge Elefanten fängt, so kann man dieselben zum Reiten, zum Ziehen und Tragen abrichten. In alten Zeiten benutzte man die Elefanten auch im Kriege. — Der Elefant ist ein kluges, ein gelehriges Thier. —

Der Tanzbär.

Ei, Herr Bär, Herr Brummelbär,
Ei, bist du gefangen?
Mußt nun ziehn im Land umher
mit der langen Stangen.
Brumm, brumm, brumm, Herr Honigfresser;
gelt, im Walde wär' es besser?

Ei, Herr Bär, du warst zu faul,
mochtest gar nicht schaffen;
jetzt nun muß dein Leckermaul
tanzen mit den Affen.
Brumm, brumm, brumm, Herr Honigfresser;
gelt, in Rußland wär' es besser?

Mach nur schöne Kompliment
vor den Herrn und Frauen!
und lass deine Künste schnell
vor den Leuten schauen!
Brumm, brumm, brumm, Herr Honigfresser;
gelt, in Polen wär' es besser?

Ei, Herr Bär, Herr Zottelbär,
hättest nicht genaschet,
hätte man dich nimmermehr
als den Dieb erhaschet.
Brumm, brumm, brumm, Herr Honigfresser;
gelt, im Walde wär' es besser? Staub.

VIII.

Der Wohnort.

1. Das Dorf.

Wir haben einmal von dem Hause gesprochen, in welchem die Menschen wohnen können. Wie nennt man ein solches Haus? Nur selten steht ein Wohnhaus ganz allein, wie z. B. das Jägerhaus im Walde, die Mühle am Bache u. a. Gewöhnlich sind viele Wohnhäuser neben einander; sie bilden alle zusammen einen Ort, einen Wohnort. Wie heißt unser Wohnort? Unser Wohnort hat x. Wohnhäuser. Jedes Haus hat über der Thür ein Täfelchen mit einer Nummer. Wenn ihr nach Hause kommt, sehet nach, was für Ziffern auf dem Täfelchen über der Hausthür stehen. Fast bei jedem Hause unseres Ortes ist ein Garten. Wisset ihr ein Haus, wobei kein Garten ist? — Unser Wohnort ist ein Dorf. Welches ist das schönste Haus im Dorfe? welches ist das größte? In der Mitte des Dorfes ist ein Platz. Auf dem Platze ist ein kleiner Teich. Auf dem Platze steht die Schule, die Kirche und der Pfarrhof. Durch das Dorf führt eine Straße. Hinter dem Dorfe ist der Friedhof; hinter diesem ist ein Hügel. Um das Dorf herum sind die Felder. Vor einigen Häusern stehen große Bäume. Wisset ihr ein solches? Welche Häuser sind mit Ziegeln gedeckt? welche mit Holz? u. a. Wer in dem Hause neben uns wohnt, ist unser Nachbar. Wer ist dein Nachbar? — Die meisten Häuser unseres Dorfes sind ebenerdig; nur wenige haben ein Stockwerk. Wo finden wir ein Haus mit einem Stockwerke? Die meisten Leute im Dorfe haben Felder; sie bebauen dieselben, man nennt sie Bauersleute. (Bauer, Bäuerin.) Der Bauer hat Knechte und Mägde. In der Schule wohnt der Lehrer, im Pfarrhofe wohnt der Pfarrer. Dann gibt es einen Mann hier, der verkauft Zucker, Kaffee u. a. Wie nennt man diesen Mann?

Ein anderer macht Schuhe und Stiefel. Was ist der? Wieder ein anderer macht Kleider; wer? Vor dem Dorfe wohnt einer, der hämmert mit seinen Gesellen den ganzen Tag das Eisen; er beschlägt die Pferde u. s. w. — Wer ist dieser Mann? Wie nennt man das Haus, in welchem der Schmied arbeitet? Nicht weit von der Schmiede ist ein Haus, da klopft es und klappert es Tag und Nacht. Was ist das für ein Haus? Wer wohnt in der Mühle? Was macht der Müller? Was für Leute leben noch in unserem Dorfe? (Beschäftigung derselben.) Hirt, Nachtwächter u. a. Das Dorf nennt man noch anders die Gemeinde. In der Gemeinde ist ein Mann, der hat darauf zu sehen, dass die Straße ordentlich hergerichtet ist, dass die Kirche und die Schule in gutem Zustande sich befinden, dass die Feuerspritze hergerichtet ist, dass keine Vagabunden im Dorfe sich aufhalten u. s. w. (je nach lokalen Verhältnissen). Das ist der Gemeindevorsteher. Kennt ihr ihn? (Höflich sein, ihn freundlich grüßen.)

Die Leute einer Gemeinde sollen einander helfen, wo sie nur können. Alle sollen es machen wie Meister Hämmerlein, von dem ich euch eine Geschichte erzählen will.

In einem Dorfe war der Gemeindeschmied gestorben. Die Bauern brauchten einen andern, konnten aber lange Zeit keinen finden, der ihnen gepasst hätte. Es hatten sich zwar viele Burschen um den Posten gemeldet, keinen jedoch mochten die Bauern aufnehmen. Jeder hatte etwas an sich, was ihnen nicht gefiel. — Nun gieng zu jener Zeit ein Handwerksbursche vom Schmiedehandwerk auf die Wanderschaft. Wo er gieng und stand, hatte er sein Hämmerlein und ein paar Nägel zur Hand, und wo er etwas Gebrochenes oder Losgerissenes fand, da nagelte er es gleich fest, als ob es ihm selbst gehört hätte. —

Da kam er auch in jenes Dorf und fand gleich an der ersten Gartenthür ein loses Brett. Flugs zog er Hämmerlein und Nagel hervor und nagelte das Brett fest. Das sah der Schulze des Dorfes und dachte bei sich: Das ist doch sonderbar, wie dieser fremde Mensch für andere Leute, die er doch gar nicht kennt, so etwas machen kann. Er wollte ihn anreden; aber der Bursche war fort, ehe er ihm nahe genug kam.

Gegen Abend desselben Tages gieng der Schulze in die Dorfschenke. Dort bemerkte er sogleich den fremden Burschen, der von der Reise ausruhete und ganz allein an einem Tische sein Abendbrot verzehrte.

„Ei, mein lieber Freund," sagte er zu ihm, „seid ihr nicht derselbe, der vor dem Dorfe die Gartenthür festgenagelt hat?" „Ja, der bin ich," entgegnete der Bursche. Sogleich schickte der Schulze nach dem Bauer, dem der Garten gehörte, und sagte dann zu ihm: „Kommt her, und bedankt euch bei diesem wackeren Fremdling! Er hat euere zerbrochene Gartenthür in Ordnung gebracht, ohne dass ihr selbst davon wusstet." — Sie fragten nun den Wanderer, wer er sei und wohin er reise. Wie sie so erfahren hatten, was für ein Handwerk er gelernt habe, da waren alle Bauern, die inzwischen auch gekommen waren, darüber einig: „Dieser und kein anderer soll unser Gemeindeschmied werden." Sogleich wurde ihm die Wohnung und die Werkstatt in der Gemeindeschmiede eingeräumt und noch dazu ein schönes Grundstück zur Benützung gegeben. Nach und nach wurde er sogar ein reicher Mann, denn er war nicht nur geschickt, sondern auch fleißig und sparsam. Und alle Leute des Dorfes und in der ganzen Gegend nannten ihn nur „Meister Hämmerlein". Sie hatten aber auch etwas schönes von ihm gelernt — wie nämlich einer dem andern helfen solle — und das war gut für das ganze Dorf.

Freie Bearbeitung nach Schlez.

2. Die Stadt.

Wie haben wir das Haus genannt, worin die Kinder unterrichtet werden? Wie nennt man ein Haus, in welchem Menschen wohnen? Wohnhaus; Wohnort: Dorf, Stadt. Unser Wohnort ist eine Stadt. Wie heißt unsere Stadt? Wohin kommet ihr, wenn ihr aus dem Schulhause hinaustretet? (Auf die Gasse.) In der Gasse sind viele Häuser. Die Häuser stehen in Reihen. Wie viele Häuserreihen hat die Gasse? In welcher Gasse steht das Schulhaus? In welcher Gasse wohnst du N.? A.? X.? Z.? Nennet mir noch einige Namen von Gassen, die ihr kennet! — Wenn man durch die N-Gasse gehet und bis zur Kirche kommt, so gelangt man auf einen großen freien Platz. Mitten auf dem Platze ist ein Monument. Welchen Namen hat dieser Platz? Ist nur dieser eine Platz in der Stadt oder haben wir mehrere Plätze? (Namen derselben.) Benennen der wichtigsten Gassen und Straßen. Die Gassen und Straßen sind gepflastert. Einzelne Schüler wissen vielleicht die Gassen zu nennen, durch welche sie zur Schule gehen. Wie viele Kirchen sind in unserer Stadt? (In Landstädten ist es leicht, diese Frage zu beantworten, etwa auch die ortsübliche Benennung derselben anzugeben.) Wie viele Türme hat die

N-Kirche? — Besprechung der öffentlichen Gebäude: Rathhaus, Posthaus, Krankenhaus oder Spital, Gerichtsgebäude, Theater rc. nach ihrer Lage, ihrem äußeren Aussehen, nach dem Zwecke. Andere hervorragende, den Kindern bekannte Gebäude. — Park- und Gartenanlagen; wo? — Lage des Friedhofes. Wie viele Straßen führen nach der Stadt (oder aus der Stadt)? woher? wohin? — Eisenbahn. Bahnhof. An welchem Flusse liegt die Stadt? fließt dieser durch die Stadt oder vorbei? Brücken oder Fähren. Wasserleitung. — Beleuchtung der Stadt. — Thore, Mauern, Gräben u. s. w. Bewohner der Stadt: (im allgemeinen) Bürger. Hausbesitzer, Handwerker, Künstler, Aerzte, Apotheker, Priester, Lehrer, Beamte, Studenten, Soldaten, Feuerwehr, Polizei, Fuhrleute. — Größe und eigenthümliche Verhältnisse des Wohnortes werden selbstverständlich den Lehrer bestimmen, wie weit er die Besprechung desselben auszudehnen hat. Ueberall sind jedoch die übersichtliche Orientierung wie die charakteristischen Eigenthümlichkeiten des Wohnortes zunächst zu berücksichtigen. — Eine kleine Ortsgeschichte anreihen.

3. Handwerker.*)

(Diese sowie die nachfolgende Uebung gehört nur äußerlich hierher; es können beide Uebungen auch bei anderen Gelegenheiten, früher oder später ganz zweckmäßig erfolgen.)

Wir haben einmal gehört, dass jeder Mensch etwas arbeiten soll. Wiederholung der Uebung über die Beschäftigung der Menschen im allgemeinen. (Seite 52.) — Wir wollen uns nun über einige Handwerker unterhalten. Wie nennen wir den Mann, der uns das Mehl mahlt? Wo mahlt der Müller das Mehl? Wer war schon einmal in der Mühle? Man hört die Mühle schon von weitem; die Mühle klappert. Wo liegt die Mühle? (am Bache oder am Fluss.) Außen an der Mühle ist ein großes Rad; das wird vom Wasser getrieben und heißt Wasserrad. Das Wasser braust über das Rad (oder unter dem Rade) hinweg. In der Mühle ist auch ein großes Rad; daneben ist ein großer Kasten, der Mehlkasten. Ueber dem Mehlkasten sind 2 große Steine; die heißen Mühlsteine. Die Mühlsteine zerreiben die Körner zu Mehl. Das Mehl fällt dann hinunter in den Mehlkasten. — In der Mühle wird alles weiß. —

*) Vorzügliches Lehrmittel hiezu sind die Abbildungen von Werkstätten, erschienen bei Schreiber in Esslingen.

Eine Mühle, welche vom Wasser getrieben wird, heißt Wassermühle. Es gibt auch noch andere Mühlen (Wind-, Dampfmühle — je nachdem die eine oder die andere in der Nähe ist, auf obige Weise zu besprechen).

In die Mühle kommt auch oft der Bäcker. Was mag der dort wollen? Wozu braucht der Bäcker das Mehl? Was bäckt der Bäcker? Was man bäckt, das ist ein Gebäck. Was ist also das Brot? die Semmel? Wo bäckt der Bäcker das Brot? (Ofen zum Backen — Backofen.)

Der Müller und der Bäcker sorgen für unsere Nahrung. Ich kenne aber noch einen Handwerker, von dem wir Nahrungsmittel bekommen. Wer mag das sein? Der Fleischer (Fleischhauer oder Fleischhacker) schlachtet Rinder, Schweine und Schafe. Womit schlachtet er sie? (Kinder sollen nicht zusehen, wenn Thiere geschlachtet werden.) Der Fleischhauer verkauft Fleisch, Würste und Fett. Er verkauft aber auch die Haut von den geschlachteten Thieren. Die Haut bekommt der Gärber. Dieser gärbt sie zu Leder. (Rinds-, Schaf- und Ziegenleder.) Er legt die Haut zuerst ins Wasser, dann schabt er sie ab; dann gibt er sie in Lohe (Lohe kann leicht gezeigt werden). Zu dem Gärber kommt der Schuhmacher (Schuster). Der kauft das Leder. Was macht er daraus? Zuerst nimmt er das Maß. Wozu? Dann schneidet er das Leder zu; dann klopft er es mit dem Hammer und nagelt es über den Leisten. Dann nimmt er eine spitzige Nadel (die Ahle) und macht Löcher in das Leder. In die Löcher steckt er den Drat und zieht ihn nach beiden Seiten fest zusammen. (Die Kinder können diese Bewegung nachmachen.) — Der Gärber und der Schuster arbeiten nicht für unsere Nahrung; wofür also?

Wer arbeitet noch für unsere Kleidung? Was macht der Schneider? (Maßnehmen, zuschneiden, nähen, bügeln, bürsten.) Der Schneider braucht ein Meter, eine Schere, Nadel und Zwirn, einen Fingerhut, ein Bügeleisen und eine Bürste.

Der Schneider braucht auch verschiedene Stoffe. Die meisten Stoffe zu den Kleidern macht der Weber. Ein Weber, welcher Leinwand macht, heißt Leinweber. Wie wird der Weber heißen, der das Tuch macht? Der Weber arbeitet am Webstuhle. Da spannt er die Fäden aus und schlägt sie durcheinander. — Die schöne Farbe kann der Weber den Kleiderstoffen nicht geben; das thut der Färber. Der Färber muß viele Farben haben. Was für Farben kennet ihr? Wer macht den Hut? Der Hutmacher macht den Hut aus Filz. Den Filz macht man aus Haaren. Der Filz wird über einen hölzer-

nen Kopf geschlagen und dann gebügelt. — Von welchen Personen haben wir heute gesprochen? Was ist der Müller? der Schuster? u. s. w. Welche Handwerker arbeiten an unserer Kleidung? welche bereiten unsere Nahrungsmittel?

Fortsetzung.

Wir haben schon lange einmal die Handwerker genannt, welche an einem Hause arbeiten. Das Haus wird gebaut. Wer baut zuerst daran? der Maurer macht die Mauern, das Gewölbe, den Feuerherd und den Schornstein. Woraus? der Maurer braucht einen Hammer, eine Kelle, ein Reibbrett, ein Loth (Senkblei), einen Winkelhaken, einen Maßstab. Der Handlanger langt ihm die Ziegel, die Steine und den Mörtel zu. Wenn die Mauern schon so hoch sind, dass der Maurer nicht mehr hinauf langen kann, so baut man ein Gerüste. Das Gerüste baut der Zimmermann. Der Zimmermann hat ein Beil, eine Säge, einen Hobel, einen Bohrer, ein Winkeleisen, einen Maßstab, viele Klammern und einen großen Bleistift. Der Zimmermann behackt die runden Baumstämme zu Balken; er zimmert. Die Balken werden zugeschnitten und in einander gepasst. Einige Balken kommen in die Zimmerdecken, andere kommen oben auf das Haus; da wird der Dachstuhl zusammengesetzt. — Wer arbeitet noch an dem Hause? Der Tischler macht nicht nur die Fensterrahmen, die Thüren und die Fußböden; er macht auch viele Zimmergeräthe. Welche? der Tischler braucht eine Säge, einen Hobel, den Bohrer, den Hammer, das Stemmeisen u. a. Werkzeuge. Die Bank, auf welcher der Tischler hobelt, heißt Hobelbank. Wer macht die Schlösser und die Beschläge an Fenster und Thüren? Der Schlosser verarbeitet Eisen und Stahl. Dazu braucht er ein Feuer, dieses wird mit dem Blasebalg angeblasen. In das Feuer kommt das Eisen. Wie wird das Eisen im Feuer? Womit packt man das glühende Eisen an? Das glühende Eisen wird auf dem Amboß mit einem großen Hammer geschlagen, dann wird es mit der Feile gefeilt. — Wer macht das Glas in die Fenster? Der Glaser kauft das Glas in der Glashütte; er schneidet es mit einem kleinen Edelsteine zu, damit es in den Rahmen passt. Damit das Glas nicht heraus fällt, befestigt er es mit einem Kitt. — Töpfer, Steinmetz u. a.

Es gibt noch Handwerker, welche nur Geräthe anfertigen. Der Tischler macht Arbeiten für die Gebäude und auch Geräthe. Der Fassbinder macht nur Geräthe. Welche? Er bindet sie mit Reifen zusammen; dazu hat er einen Hammer und einen Holzklöppel.

Wie macht es der Fassbinder? — Der **Wagner** macht Wagen und Schlitten; er braucht dieselben Werkzeuge wie der Tischler. Der **Sattler** macht den Sattel für das Pferd und verschiedene Riemen: woraus? Der **Schmied** beschlägt die Pferde und den Wagen; womit? Der Schmied braucht eben solche Werkzeuge wie der Schlosser. (Nach Thunlichkeit und je nach der Gelegenheit zur Anschauung: kurze Besprechung über den Uhrmacher, den Drechsler u. a. Handwerker.) —

Was für Handwerker haben wir kennen gelernt? Welche davon verarbeiten Holz? Leder? Eisen? Tuchstoffe? Welche arbeiten für unsere Nahrung? Kleidung? Wohnung? Was verfertigt der Tischler?... Welche Handwerker brauchen dieselben Werkzeuge? u. s. w. Den Ort, wo ein Handwerker arbeitet, nennt man die **Werkstatt**.

Wer ein Handwerk kennen will, der muß es erst lernen. Ein Knabe, der ein Handwerk lernt, ist ein **Lehrling**. Wenn er das Handwerk schon kann, wird er **Geselle** und bekommt für seine Arbeit einen Lohn. Viele Gesellen wandern in große Städte; da sind viele geschickte Handwerker, bei denen der Geselle noch vieles lernen kann. Einen solchen wandernden Gesellen nennt man einen **Handwerksburschen**. Wenn der Geselle sein Handwerk schon ganz gut kann, so wird er **Meister**. Der Handwerker muß geschickt und fleißig sein; dann verdient er viel Geld. Man sagt „das Handwerk hat einen goldenen Boden.“

Räthsel.

Wen mag ich wol meinen?
Ich kenne Einen,
der bei der Arbeit rückwärts geht,
sie in die Länge zieht und dreht,
und ob er auch nicht Seide spinnt,
doch vorwärts kömmt und Geld verdient.

4. Werkzeuge.

(Ein **Messer** vorzeigend): Was ist das? Wozu braucht man das Messer? Das Messer hat verschiedene Theile. Dieser Theil da, womit ich das Messer halte, heißt das **Heft**. Sprechet: Das Messer hat ein Heft. Am Hefte sind zwei **Schalen**. Die Schalen sind aus Horn. Der Theil des Messers, womit man stechen und schneiden kann, heißt die **Klinge**. Die Klinge ist von hartem Eisen. Hartes Eisen nennt man **Stahl**. Woraus ist die Klinge? Die Klinge hat vorne eine **Spitze**. Die eine Seite der Klinge ist sehr scharf; weil man damit schneiden kann, so nennt man diesen Theil

die Schneide. Mit der anderen Seite der Klinge kann man nicht schneiden. Das ist der Rücken der Klinge. — Dieses Messer hat mehrere Klingen; wie viele? Sind alle diese Klingen gleich groß? — Sprechet: Dieses Messer hat eine große und zwei kleine Klingen. — Die Klingen des Messers kann ich in das Heft legen; warum mag man wol das thun? Ein Messer, welches man in die Tasche stecken kann, heißt Taschenmesser. Wie wird man ein Messer nennen, das man bei Tische zum Essen braucht? Hat das Eßmesser auch eine Spitze? Die Klinge des Eßmessers kann man nicht umlegen. Wer kennt noch andere Messer? — Wenn man ein Messer lange gebraucht hat, dann schneidet es nicht mehr gut; es wird stumpf. Ein stumpfes Messer muß man wieder scharf machen. Schärfen, schleifen. Schleifstein. — Der Mann, welcher das Messer macht, heißt Messerschmied. — Die Kinder sollen nicht mit Messern spielen. —

Ich kenne noch ein anderes Ding, womit man schneiden kann; was mag das sein? Die Schere hat zwei lange Klingen; diese sind in der Mitte zusammengehalten. Da ist ein eiserner Stift; den nennt man eine Niete. Unten hat die Schere zwei Ringe; wozu mögen die dienen? Weil wir die Schere bei diesen Ringen angreifen, so nennen wir diese Griffe. Welche Finger steckt man in die Griffe? Die Schere ist ganz aus Stahl. Sie hat kein Heft wie das Messer. Der Messerschmied macht nicht nur Messer, sondern auch Scheren. — Wer braucht die Schere? Die Schere ist scharf; sie kann aber ebenso stumpf werden wie das Messer. Was muß man dann damit machen? — Scherenschleifer. —

Ihr habet gesagt, der Schneider braucht die Schere. Was braucht er noch? Die Nadel ist ganz von Stahl. Die Nadel hat eine sehr feine Spitze (ist spitzig). Oben in der Nadel ist ein kleines Loch; das ist das Oehr. Was zieht man durch das Oehr? (Faden, fädeln.) — Was thut man mit der Nadel? Eine Nadel zum Nähen heißt eine Nähnadel. Kennet ihr noch andere Nadeln? Wie viele Nadeln braucht man zum Nähen? zum Stricken? zum Häkeln? Haarnadel. Stecknadel u. s. w. Die Nadeln macht der Nadler. — Keine Nadel in den Mund nehmen! —

Was steckt die Mutter an den Finger, wenn sie näht? Wozu? Der Fingerhut ist aus Eisen, manchmal gar von Silber. Warum mag das Ding Fingerhut heißen? —

Von welchen Dingen haben wir heute gesprochen? Mit diesen Dingen kann man verschiedenes machen; man nennt sie Werkzeuge. Was ist also das Messer, die Schere? die Nadel? der Fingerhut? — Das Messer, die Schere .... sind Werkzeuge. —

Fortsetzung.

Nennet mir noch einmal die Werkzeuge, von denen wir gestern gesprochen haben!

Hier sehet ihr ein Ding, das kennet ihr gewiss schon alle? Was ist das? Wozu braucht man die Hacke? Was hackt man damit? Die Hacke ist ein Werkzeug wie das Messer xc. — Die Hacke hat einen langen Stiel. Der Stiel ist von Holz; (hölzern). An dem Stiele ist ein Stück Eisen. Dieses Eisen ist an der einen Seite sehr scharf (Schärfe); oben ist der Rücken. Mit dem Rücken der Hacke kann man klopfen xc. Wer braucht die Hacke? Die Hacke nennt man noch anders die Axt. Eine Hacke mit einer sehr breiten und runden Schärfe nennt man ein Beil. —

Hier sehet ihr ein anderes Werkzeug. Das ist ein Hammer. Der Hammer hat einen hölzernen Stiel und ein Stück Eisen. Wer braucht den Hammer? wozu?

Manchmal will man mit dem Hammer einen Nagel einschlagen und es geht nicht gut. Da bohrt man zuerst ein Loch in das Holz; dazu hat man ein solches Werkzeug. Was ist das? Der Bohrer ist von Eisen. An der Spitze ist er gewunden. Der Bohrer hat eine scharf gewundene Spitze. Diese Spitze dreht man in das Holz, wenn man ein Loch machen will. Oben ist ein hölzerner Griff. Wer braucht den Bohrer? —

Manchmal hat man einen Nagel irgendwo eingeschlagen und will ihn wieder herausziehen. Was muß man dazu haben? Hier sehet ihr eine Zange. Die Zange sieht fast aus wie eine Schere; sie ist der Schere ähnlich. Zwei eiserne Theile, in der Mitte befestigt. Die Schere hat Ringe zum Anfassen, die Zange hat lange Griffe. Die Schneide der Schere ist gerade; die Zange ist oben gekrümmt. Mit der Zange kann man zwicken. —

Wenn man ein langes Stück Holz kürzer machen will, so schneidet man ein Stück davon ab; dazu hat man die Säge. Die Säge hat ein Sägeblatt. Dieses ist von Stahl. Das Sägeblatt hat viele Zähne; es ist gezähnt. Das Sägeblatt ist lang und schmal und dünn. Das Sägeblatt steckt in zwei hölzernen Griffen oder in einem Gestelle, welches mit einer Schnur angespannt ist. Wer braucht die Säge? Wozu? —

Wenn das Holz gesägt ist, so ist es noch ganz rauh. Da wird es nun mit dem Hobel glatt gemacht (geglättet). Der Hobel besteht aus einem langen vierkantigen Stücke Holz; in der Mitte steckt ein scharfes Eisen; die Zunge. Die Zunge ragt unten über das Holz heraus und reißt beim Hobeln die Späne weg. — Hobelspäne, Sägespäne, Hackspäne. — Wiederholende Benennung der besprochenen Werkzeuge. Angabe ihrer Theile, ihres Gebrauches u. s. f.

IX.

Der Garten (im Mai).

1. Der Garten im allgemeinen.

Wo es nur thunlich ist, mache man mit den Kleinen einen Ausflug in irgend einen Garten. Auf dem Lande wird das leicht möglich sein. In vielen Stadtschulen findet sich Gelegenheit wenigstens von einem Schulzimmer aus den Garten zu betrachten. Die Neubauer Bürgerschule in Wien z. B. war lange Zeit hindurch so glücklich, von mehreren Lehrzimmern aus die Aussicht auf eine recht schöne Gruppe von Gärten zu besitzen. Leider wird jetzt daselbst nach und nach alles „verbaut". Hoffen wir, dass Dr. Schwab's ausgezeichnete Idee der „Schulgärten" bald allgemeine Verwirklichung finden werde. — Wo aber nichts von alle dem vorhanden oder möglich ist, da veranlasse der Lehrer die Schüler, wenigstens vor dieser Uebung mit Eltern oder Geschwistern einmal in einen Garten zu gehen — was wol jedem Kinde möglich sein dürfte — und die Dinge gut anzusehen, die sie dort bemerken.

Wer war schon einmal in einem Garten? Was hast du dort alles gesehen? (Die Schüler geben die einzelnen Dinge bunt durcheinander an. Das macht nichts; der Lehrer lasse sie aussprechen, um zu erfahren, was er voraussetzen kann oder nicht. Erst hierauf lenke er in eine bestimmte Ordnung der zu besprechenden Dinge ein.) Der (oder die) N. hat im Garten den Birnbaum gesehen, ein anderer hat den Apfelbaum gesehen, ein anderer wieder den Kirschbaum u. s. w. Im Garten stehen viele Bäume. Warum nennt man den einen Baum Birnbaum? u. s. w. Wisset ihr noch, wie man Aepfel, Birnen, u. dgl. noch anders nennt? (Obst.) Die Bäume, welche Obst tragen, nennt man Obstbäume. Was ist also der Kirschbaum? .. der Birnbaum? u. s. w. Der N. hat vorhin gesagt, im Garten steht der Stachelbeerbaum. Die Stachelbeeren wachsen an keinem Baume, sondern am Stachelbeerstrauche. Woran wachsen die Johannisbeeren? die Himbeeren? u. s. w. Ein Garten mit vielen Obstbäumen ist ein Obstgarten. — Ich kenne einen Garten (Hinweis auf den Ort, wo er sich befindet), darin sind nur schöne Blumen und keine Obstbäume. Wie wird man einen solchen Garten nennen? In einem anderen Garten stehen viele Gurken, Rüben und andere Gemüsepflanzen. Das ist ein Gemüsegarten (Küchengarten). — Ich kenne noch einen Garten, darin sind zwar viele Bäume und Sträucher, die gar kein Obst tragen, wol aber gar schön blühen. Solche Bäume und Sträucher sind nur zu unserer Freude da; sie schmücken den Garten, sie zieren ihn. (Ziersträucher.) Einen solchen

Garten nennt man einen Ziergarten. Wer weiß einen solchen? — Vor manchem Hause ist auch ein kleines Gärtchen. Hausgarten. — Im Garten sieht man noch verschiedene Wege. — Die Pflanzen stehen auf bestimmten Plätzen. Einen solchen Platz nennt man ein Beet. Im Garten sind Beete. In manchen Gärten ist ein kleines Häuschen; darein setzen sich die Kinder und die Eltern sehr gern, wenn im Sommer die Sonne so heiß scheint. Gartenhaus. — In einer Ecke des Gartens steht ein Haus für die Bienen. Bienenhaus. Bienenstöcke. — Lusthaus. Laube. — Um den Garten ist ein Zaun. Wozu mag der da sein? In den Garten führt eine Thür (ein Thor). — Gartenthür. —

Die Bäume und Sträucher, die Blumen u. s. w., die alle läßt der liebe Gott wachsen. Aber die Menschen müßen auch etwas dabei arbeiten; sie müßen anpflanzen, begießen, beschneiden, Disteln und Gras (Unkraut, das nicht hingehört) ausreißen (jäten) u. s. w. Das macht viel Mühe und Arbeit u. s. w. Der Gärtner muß sich oft bücken; er muß fleißig sein vom frühen Morgen bis zum Abend. Er freut sich aber, wenn der liebe Gott seine Mühe segnet und alles so schön wachsen läßt.

Verhalten der Kinder im Garten: nicht auf die Beete treten, keine Blumen abreißen, keine Bäumchen abschneiden u. s. w.

Hans im Hag.

Dort in des Müllers Garten, da steht ein Apfelbaum,
ist voll von großen Aepfeln, man sieht die Blätter kaum.

Husch, kriecht des Schneiders Hansli durchs enge Loch im Hag,
füllt beide Hosentaschen und ißt, so viel er mag.

Da pfeift's, — da kommt der Müller: „Halt, halt, du Apfeldieb!“
Mein Hansli springt, denn Schläge, die wären ihm nicht lieb.

Er schlüpft durchs Loch im Hage; da gibt's ein Misgeschick:
Die vollen Taschen machen den Burschen viel zu dick.

Er zappelt in dem Loche, wie die gefang'ne Maus,
der Müller mit dem Stecken klopft ihm die Hosen aus.

Staub.

2. Die Obstbäume.

(Zweige, Blätter und Blüten, Fruchtkerne, etwa auch ein Stückchen Rinde zur unmittelbaren Anschauung.) Heute habe ich einige Stücke von solchen Bäumen mitgebracht, welche wir gestern besprochen haben.

Wie haben wir die Bäume genannt, welche Obst tragen? Wir wollen nun die Obstbäume etwas genauer kennen lernen. Zuerst werde ich euch einen Baum auf der Tafel zeichnen. Der Baum hat verschiedene Theile. So wie die Thiere auf den Füßen stehen, so steht der Baum auf den Wurzeln. Die Wurzeln sind die untersten Theile des Baumes. Die Wurzeln stehen in der Erde. Aus den Wurzeln wächst der Stamm heraus. Der Stamm ist hoch und dick. Der Stamm ist aus Holz. Um den Stamm ist die Rinde. Oben auf dem Stamme sind viele große und kleine Aeste, — diese bilden die Krone. — Bei den Thieren haben wir gesehen, dass sie einen Kopf, einen Rumpf und Glieder haben. Was hat nun der Baum? Der Baum kann sich nicht von seinem Orte wegbegeben wie das Thier; er kann sich nicht bewegen, er ist unbeweglich. — An den Aesten sitzen die Zweige. Hier sehet ihr einen Zweig. Am Zweige bemerken wir Blätter und Blüten. Aus den Blüten werden Früchte. Jetzt will ich einmal alle Blätter und Blüten von diesem Zweige weggeben. Nun bemerket ihr lauter hervorstehende Punkte; das sind die Knospen oder Augen. Aus den Knospen wachsen die Blätter und Blüten hervor. — Nennet mir noch einmal alle Theile des Baumes! —

Hier seht ihr den Zweig eines Birnbaumes; er ist voll schöner weißer Blüten. Jede Blüte hat fünf Blättchen. Die Blätter sind glatt und glänzend. Wie gefärbt? Der Birnbaum hat ein hartes, braunes Holz und eine rauhe Rinde. Wie nennt man die Frucht des Birnbaumes? (Wiederholung von der Birne)*). Der Birnbaum ist hoch und dick.

Hier sehet ihr einen Zweig vom Apfelbaume. Seine Blätter sind auf der unteren Seite mit feinen Härchen bewachsen; sie sind behaart. Die Blüten haben 5 Blättchen wie die des Birnbaumes. Unterschied der Farbe. (Apfelblüte etwas röthlich.) Die Apfelblüte verbreitet einen angenehmen Geruch; sie duftet. (Wiederholung vom Apfel.) Der Apfelbaum wird nicht so groß wie der Birnbaum. Anschauung und Vergleichung der Rinde und des Holzes. —

Der Apfel ist ein Obst, die Birne ist auch ein Obst. Der Apfel hat Kerne, die Birne auch. Der Apfel und die Birne sind ein Kernobst. — Kernobstbäume.

Jetzt zeige ich euch einen Zweig vom Kirschbaume. Seine Blätter sind eirund. Die Blüten schneeweiß an langen Stielen, 3—4 beisammen. Der Kirschbaum hat ein hartes Holz und eine

*) Seite 57—59.

glänzende Rinde; er ist kleiner als der Apfel- und der Birnbaum. Wenn die Kirschen reif sein werden, dann wollen wir sie genau betrachten. Ihr werdet noch vom vorigen Jahre her wissen, wie die Kirschen gefärbt sind! Was ist in jeder Kirsche? (Harter Kern.)

Dahier sehet ihr noch einen Zweig; der ist vom Zwetschkenbaume. Seine Blätter haben Runzeln, sie sind runzelig. Die Blüten sind weiß; jede hat 5 Blättchen. Die Blüten haben nur kurze Stiele, sie sind kurz gestielt. Das Holz ist sehr fest, rothbraun; die Rinde ist grau mit weißen Flecken. (Wiederholung von der Frucht. Unterschiede: Zwetschke länglich, Pflaume kugelrund.) Die Kirschen und die Zwetschken haben steinharte Kerne; man nennt sie Steinobst. —

Der Nussbaum kann erst später bei passender Gelegenheit besprochen werden, da er viel später Blätter und Blüten bekommt, als die anderen Bäume. — Weil die Frucht des Nussbaumes in einer Schale eingeschlossen ist (und zwar in einer doppelten), so nennt man die Nuss auch Schalenobst.

Im kleinsten Raum
pflanz' einen Baum
und pflege sein,
er bringt dir's ein.

3. Die Sträucher.

(Zur Anschauung blühende Zweige der nachfolgenden Sträucher.)

Wiederholet noch einmal die Theile eines Baumes! Wie viele Stämme hat ein Baum? Wie ist der Stamm des Baumes? (hoch und dick.) Als wir vom Garten gesprochen haben, da hörten wir, im Garten gibt es auch Sträucher. Ein Strauch ist nicht so hoch wie ein Baum. Der Strauch ist niedrig. Der Strauch hat mehrere Stämme (Stämmchen). Der Strauch hat keine Krone, sondern die Aeste an den ganzen Stämmchen vertheilt. (Anschauung an einer guten Abbildung.) An dem Strauche wachsen meistens Beeren. Kennet ihr einen Strauch? Da sehet ihr einen Zweig von einem Johannisbeerstrauche. Warum wird der Strauch gerade diesen Namen bekommen haben? Was bemerket ihr an dem Zweige? (Knospen, Blätter, Blüten wie bei dem Baume.) Jedes Blatt ist an einem langen Stiele (lang gestielt). Jedes Blatt hat fünf Lappen (es ist fünflappig). An einem Blütenstiele sind viele Blüten. Die sind nicht so schön wie die Blüten der Obstbäume. Aus jeder Blüte wird eine runde Beere. Wenn die Beeren reif sind, haben sie eine schöne rothe

Farbe. Die Johannisbeeren stehen in Trauben. Wer hat schon einmal solche Beeren gegessen? Wie schmecken sie?

Eine andere Beere heißt Stachelbeere. Wie wird der Strauch heißen, an dem Stachelbeeren wachsen? Die Blätter des Stachelbeerstrauches haben kurze Stiele; wie sind sie daher? Die Blätter haben Lappen; zählet sie! (3, 4 oder 5.) Die Blüten sind nicht in solchen Trauben wie bei der Johannisbeere. Aus jeder Blüte wird eine Beere. Wie schmeckt die Stachelbeere? An den Zweigen bemerken wir sehr spitzige Stacheln. (Daher der Name.)

Hier sehet ihr ein Aestchen, das blüht so schön wie ein Obstbaum. Dieses Aestchen ist von einem Himbeerstrauche. An jedem Blattstiele sind 3 Blätter beisammen. Auch am Himbeerstrauche bemerken wir viele Stacheln.

In der Ecke des Gartens steht gewöhnlich ein Strauch, an welchem Haselnüsse wachsen. Wie nennt man diesen Strauch? Die Blätter stehen auf kurzen Stielen. Jedes Blatt sieht fast aus wie ein Herz; es ist herzförmig. Auf der untern Seite sind die Blätter behaart. Der Haselstrauch blüht schon zeitig im Frühjahre. Ich habe euch damals eine solche Blüte gezeigt; wie nennt man sie? (Kätzchen.) Wisset ihr noch, wie die Haselnuss aussieht? Wie schmeckt sie?

Im Garten steht noch ein Strauch, der hat viel mehr Stacheln als der Stachelbeerstrauch. Man nennt seine Stacheln auch Dornen. Der Strauch blüht im Sommer wunderschön roth. Die Blüten riechen sehr angenehm. Wer weiß, was für einen Strauch ich meine? (Rosenstrauch.) An jedem Blattstiele sind 5—7 Blättchen; die sehen aus, als wenn man sie eingesägt hätte. Der Rosenstrauch trägt keine essbaren Früchte wie die andern Sträucher, welche wir kennen gelernt haben. Man pflegt ihn nur wegen der schönen Rosen. Die Rose ist die Königin der Blumen. Die Rosen sind eine Zierde des Gartens. Der Rosenstrauch ist ein Zierstrauch. (Nach Zeit und Umständen Besprechung anderer auffallender Ziersträucher bloß zu dem Behufe, damit die Kinder sie benennen und erkennen lernen. Wo keine unmittelbare Anschauung eines Ziergartens möglich ist, bleibt die Besprechung unter allen Umständen weg.)

4. Gartenblumen.

(Diese Uebung wird zu verschiedenen Zeiten vorgenommen und sich jedesmal nur auf solche Blumen erstrecken, welche gleichzeitig blühen und zur Anschauung und Vergleichung vorliegen.)

Bisher haben wir die Bäume und Sträucher besprochen, welche

wir im Garten finden. Heute wollen wir uns einmal einige Blumen genau ansehen. Hier sehet ihr ein gar liebes Blümchen, das Stiefmütterlein. Es hat drei Farben, es ist dreifarbig. Nennet mir seine Farben! Jede Blüte hat 5 gefärbte Blumenblättchen; dahinter sind noch grüne winzige Blättchen; das ist der Kelch. Das Stiefmütterlein hat viele Aehnlichkeit mit dem lieblichen Veilchen.

Da ist eine andere Blume: Die Schlüsselblume. Was für eine Farbe hat sie? Die Blätter der Schlüsselblume sind runzelig. Wir haben schon einmal einen Obstbaum mit runzeligen Blättern kennen gelernt. Wer weiß es noch? Die Blätter sind fein behaart. An jedem Blütenstiele sind mehrere Blüten. Diese sehen aus wie Röhren; sie sind röhrenförmig. Der Kelch der Schlüsselblume sieht aus wie ein Becher; er ist becherförmig. Riechet einmal an dieser Blume! Sie riechet angenehm, sie duftet.

Eine andere herrliche Blume ist die Tulpe. Die Tulpe hat sehr lange Blätter. An jedem Stiele ist nur eine Blume. Die Blüte der Tulpe sieht aus wie eine Glocke; sie ist glockenförmig. Jede Blüte hat 6 schöne Blumenblätter. Die Tulpe hat keinen Kelch wie das Stiefmütterlein und die Schlüsselblume. Die Tulpe hat sehr helle (grelle) Farben. Welche? Riechet einmal! Die Tulpe verbreitet keinen Geruch; sie ist geruchlos.

Fast noch schöner als die Tulpe ist die weiße Lilie. Sehet nur, wie sie schimmert in ihrem schönen weißen Kleide! Die Lilie wächst auf einem langen Stängel. An dem Stängel sitzen ganz kleine grüne Blättchen. Oben sind die Blüten; sie bilden eine herrliche Krone. Jede Blüte hat 6 schneeweiße Blumenblätter. In der Blüte sehen wir goldgelbe Fäden. Diese Fäden heißen Staubfäden. Die Lilie hat keinen Kelch. — Sie verbreitet einen sehr angenehmen Duft.

Die Königin aller Blumen aber ist die Rose.

Wir wollen sie einmal recht genau betrachten. Sie hat sehr viele Blumenblätter, sie ist voll. Wie sind diese Blättchen gefärbt? Es gibt rothe, weiße und gelbe Rosen. Die rothen sind schöner wie die andern, sie sind unter allen am schönsten. Hinter den Blumenblättchen sehen wir noch 5 spitzige grüne Blättchen; das sind die Kelchblättchen. — Es gibt auch wilde Rosen, die wachsen draußen an den Zäunen, hinter dem Hügel u. a. O. Die haben keine so schönen Blüten, nur 5 Blumenblätter und sehr viele Staubfäden. Die Gartenrose ist voll, die wilde Rose ist leer. Da sehet einmal her! Hier ist etwas wie ein kleiner spitziger Knoten, und da guckt ein rothes Blättchen heraus. Das ist eine Knospe. Alle Blüten kommen aus Knospen hervor.

Wo haben wir schon Knospen kennen gelernt? Es gibt Blattknospen und Blütenknospen.

Da sehe ich eine Rose, die ist nicht mehr so schön wie die andern; sie ist welk. Ihre Blättchen fallen ab. Diese Rose verblüht, sie hat ausgeblüht. Alle Blumen verblühen einmal. Dann entsteht an der Stelle der Blume eine kleine Kapsel und darin sind die Samenkörner. Wenn man ein solches Samenkörnlein in die Erde säet, so bekommt man wieder einen Blumenstock.

Räthsel.

Wegen Duft und Farbe man mich gern begehrt;
Doch sind mir daneben Dornen auch beschert.

5. Gemüsepflanzen.

Wir wissen, dass zu den Speisen auch das Gemüse gehört. Was für Gemüse kennet ihr? Die Erbsen wachsen auf dem Felde. Ein Feld, worauf Erbsen wachsen, heißt ein Erbsenfeld. Die Erbsen werden aber auch im Garten gepflanzt. Ihre Stängel verschlingen sich in einander. Die Blätter sind rund, blassgrün. Die Erbse blüht weiß. Was für Blüten hat sie also? Aus der Blüte wird eine lange Hülse. In der Hülse wachsen kleine Kügelchen. Diese Kügelchen sind rund. Anfangs sind sie grün und weich; (grüne Erbsen. Wer hat schon solche gegessen?) wenn sie ganz reif sind, werden sie gelb und hart. Weil die Erbse in einer Hülse wächst, so nennt man sie eine Hülsenfrucht. Die grünen Erbsen kann man frisch genießen. Die reifen Erbsen werden erst gekocht und abgeschmalzen; womit? Es gibt eine Art Erbsen, die sind so süß, wie Zucker; das sind Zuckererbsen. —

In vielen Gärten findet man auch Bohnen. (Fisolen.) Die Bohnen haben lange Stängel. Ihre Blätter sitzen zu dreien beisammen. Wir haben einmal einen Strauch kennen gelernt, bei dem auch immer 3 Blätter beisammen sind; was für ein Strauch ist das? Die Bohnen blühen weiß; viele blühen auch schön roth. Aus der Blüte entsteht eine Hülse, wie bei der Erbse. In der Hülse wachsen die Bohnen. Die Bohnen sind nicht kugelrund, sondern plattgedrückt. — Hülsenfrucht. — Die Bohnen können verschiedene Größe und Farben haben. (Vorzeigen einiger Arten.) Die halbreifen Bohnen können mit der Hülse genossen werden. (Für Mädchen: die Hülsen werden gesotten, dann gießt man Essig und Oel darauf. Verschiedene Zubereitung.)

Im Garten steht auch der Kohl. Dazu gehören sehr viele Gemüsearten. (Eine eingehende Besprechung der verschiedenen Arten ist nicht leicht möglich. Der Lehrer lasse die wichtigsten davon anschauen, benennen und unterscheiden.) Blumenkohl, Kohlrabi, Kelchkohl oder Krauthäuptlein sind leicht von einander zu unterscheiden. Das Kraut wird als Zuspeise zum Fleische genossen. Der Blumenkohl wird in der Suppe gegessen oder in Butter gebacken. Die Kohlrabi genießt man als Kraut, oder sie werden in Stücke geschnitten und gesotten.

Der Salat ist auch eine Gemüsepflanze. Er hat gelbliche oder braune Blätter; die Blätter liegen dicht an einander. Die ganze Pflanze sieht aus wie ein Kopf; daher der Name Kopfsalat oder Häuptelsalat. Wenn der Salat längere Zeit wächst, so schießt er in die Höhe; er schosst; dann ist er nicht mehr gut zu genießen. Zubereitung: gereinigt, zerschnitten, mit Essig und Oel, auch mit gutem Milchrahm übergossen.

Kennet ihr noch eine Gemüsepflanze? Der Rettig wird wegen seiner Wurzel gebaut. Diese kann man essen. Der Rettig schmeckt scharf. Wie ist die Wurzel gefärbt? Die Wurzel des Rettigs ist fast kugelig; unten geht sie in eine Spitze über. Der Rettig hat ähnliche Blätter wie der Kohl. Wie genießt man den Rettig? (mit Butter und Salz, zum Rindfleisch als Zuspeise, man schneidet ihn auch und gießt Essig und Oel darauf.)

(Eine Gurke zeigend:) Kennet ihr dieses Ding? Die Gurke ist ang; sie hat eine grüne Haut. Die Gurke hat Warzen; sie ist warzig. Die Gurke hat ein weißes, saftiges Fleisch. In der Mitte sind viele Körner. Die Gurkenpflanze hat einen auf der Erde liegenden Stängel; der Stängel ist rauh. Aus diesem wachsen grüne Fäden hervor. Das sind Ranken. Die Blätter sind auch rauh; ein Gurkenblatt hat 5 Ecken; es ist fünfeckig. Die Blüten sehen aus wie goldgelbe Glöcklein. Aus der Blüte entsteht die Gurke. Die Gurke genießt man, wenn sie noch nicht reif ist. Man schält sie ab und schneidet sie mit dem Gurkenhobel zu Salat (Gurkensalat). Viele Gurken legt man in Essig mit Salz, Kümmel, Dill, Weinlaub u. a. bis sie sauer werden. — Sauere Gurken. — Es gibt eine Pflanze, die hat fast denselben Stängel, solche Blätter und Blüten wie die Gurke, aber eine etwas kugelige Frucht. Das ist die Melone. Die Melone hat ein gelbes Fleisch; sie wird mit Zucker genossen. — (Auch der Kürbis kann hier Erwähnung finden.)

Nun müßen wir uns aber noch eine wichtige Gemüsepflanze ansehen.

Da ist sie! Kennt ihr sie? Die Zwiebel ist kugelförmig. Unten hat sie ganz feine Wurzeln, Wurzelfasern. Die Zwiebel besteht aus vielen Häuten. Man kann eine Haut nach der andern abschälen. Die Blätter der Zwiebel sehen aus wie Röhren; sie sind röhrig. Oben stehen viele weiße Blüten wie eine Kugel beisammen. Die Zwiebel hat einen scharfen Geruch und einen beißenden Geschmack.

Zubereitung und Verwendung: Man zerschneidet sie und kocht sie in der Suppe; man röstet sie in Butter und gibt sie als Würze auf Linsen, Bohnen u. a. Auch wird die Zwiebel frisch genossen.

Räthsel.

Im Garten an Ranken, da wachse ich;
mit Essig und Pfeffer so isst man mich.

Es steht im Acker,
hält sich fest und wacker,
hat viele Häute,
beißt alle Leute.

X.

Die Umgebung des Wohnortes.

1. Unterhaltung.

(Diese und die folgenden zwei Uebungen können nur bei Ausflügen ins Freie vorgenommen werden.)

Jetzt befinden wir uns nicht mehr zwischen den Häusern und den engen Gassen und Straßen; wir können weit umher sehen. Wir sind im Freien. Da gibt es freilich gar viel zu sehen. Dort sehen wir die Gärten, von denen wir schon gesprochen haben. Jetzt kommen wir zu einer Wiese. Auf der Wiese wächst Gras. Wie ist das Gras gefärbt? — Zwischen den Gräsern stehen viele Blumen. Betrachtet sie, und nennet recht viele Farben, welche ihr an diesen Blumen bemerket! Die Wiese ist bunt. Auf den Blumen summen die Bienen, fliegen die Schmetterlinge u. s. w. Jetzt wird es nicht mehr lange dauern, dann kommt der Mäher mit der Sense, der haut alles Gras mit allen den Blumen ab und läſst es liegen, bis es trocken wird. Wisset ihr, wie man trockenes Gras nennt? Wozu braucht man das Heu? Auf manchen Wiesen wird das Gras nicht gemäht, sondern man treibt im Sommer das Vieh hin, damit es das

grüne Gras fresse. Das Vieh weidet. Die Wiese heißt dann eine Weide. — (Zu einem Felde kommend): Ist das auch eine Wiese? Das ist ein Feld. Auf dem Felde wächst das Getraide (Getraidefeld), der Klee (Kleefeld); dort wachsen Kartoffeln (Kartoffelfeld), dort wieder wachsen Rüben (Rübenfeld). Nun kommen wir zu einem Felde, darauf sehen wir nichts als die Erde. Auf diesem Felde wurde heuer nichts angebaut; man hat es brach liegen lassen. Ein solches Feld heißt eine Brache. Auf der Brache sehet ihr so eben den Landmann; was macht er? (Er ackert.) Die Brache wird im Sommer geackert. Die andern Felder ackert man, bevor man sie bebaut. Weil alle Felder geackert werden müßen, nennt man das Feld auch den Acker. — Der Acker, — die Aecker. — Womit ackert der Bauer? Weil er mit dem Pfluge ackert, so sagt man auch, er pflügt. Manche Aecker haben viel Erde und wenig Steine; auf diesen wächst sehr viele Frucht; solche Felder sind fruchtbar. — Da kommen wir jetzt zu einem Felde, das hat viele Steine; es ist steinig. Auf einem solchen Felde wächst nicht viel; es ist unfruchtbar. —

Sehet euch nun einmal nach allen Seiten um! Der Erdboden mit seinen Feldern zieht sich nach dieser Seite eine große Strecke ganz gleichmäßig hin; er hebt sich nicht und senkt sich nicht, er ist eben. Eine Gegend, welche weithin eben ist, nennt man eine Ebene. Dort auf der andern Seite erhebt sich der Erdboden ein wenig; dort ist eine Anhöhe. Man nennt die Anhöhe auch einen Hügel. Auf dem Hügel ist ein Feld mit Weinstöcken bewachsen; das ist ein Weingarten, oder ein Weinberg. Das nächste Mal wollen wir auf den Hügel gehen und uns dort umschauen. Heute kehren wir um. (Auf dem Rückwege Wiederholung des Besprochenen; etwas kann neu hinzugefügt werden, z. B.:) Zwischen den Feldern und Wiesen hat man an einigen Stellen die Erde ausgegraben. Zwischen Feldern und Wiesen sind Gräben. Wozu mag nur der Graben da sein? Dort bemerket ihr zwischen zwei Feldern einen schmalen Streif von Rasen; der ist dazu da, daſs man zwischen den Feldern durchgehen kann; auch deswegen, damit man weiß, wo das eine Feld anfängt und das andere aufhört. Dieser Streif ist der Rain. Der Rain bildet die Grenze zwischen zwei Feldern oder Wiesen. Am Raine ist auch ein Stein, — der Rainstein.

Die Grasprinzessin.

Auf der Wiese, wo das grüne Gras steht, und die bunten Blumen wachsen, lebt eine kleine Prinzessin in einem niedlichen Schlösschen,

das so klein ist, dass selbst das Gras darüber herreicht. Wenn es Morgen ist, und die Sonne aufgeht, und die Vögelchen aufwachen, dann wacht auch die Prinzessin auf und springt munter aus ihrem Bettlein.

Darauf geht sie hin zum Thautröpfchen und sagt: „Ich will mich waschen;“ und sogleich sagt die Blume: „Ich will dein Waschnäpfchen sein.“ Und wenn sie sich gewaschen hat, geht sie zum Brünnlein; das sagt: „Ich will dein Spiegelchen sein.“ Und wenn sie sich frisiert und geputzt hat, und so rein und so schön ist, dann sagt das Blättchen: „Ich will dein Sonnenschirm sein.“ Die Prinzessin ist es zufrieden und geht auf der Wiese spazieren; da kommt der Schmetterling und sagt: „Du sollst nicht gehen; ich will dein Pferdchen sein.“ Und der Schmetterling nimmt sie auf seinen Rücken und fliegt auf die Blumen und auf die Halme und auf die Blätter, und schaukelt sie so lange hin und her, bis sie müde und hungrig ist. Dann trägt er sie nach Hause. Nun bringt das Bienchen Honig auf ihren Tisch, und der Goldkäfer trägt ein goldenes Löffelchen herbei, womit sie isst. Dann macht ihr das Gras Schatten, und die Vögelein singen, dass sie schlafen kann, bis die Hitze vorüber ist. So geht es des Vormittags in dem Schlösschen der Grasprinzessin, und des Nachmittags und des Abends geht es fast noch schöner zu. Curtman.

2. Unterhaltung.

Der Weg, den wir das letzte Mal gegangen sind, führte uns in die Felder. Auf einmal konnten wir nimmer weiter, der Weg war zu Ende; es war ein Feldweg. Heute sind wir auf einem ganz anderen Wege; der ist viel breiter als der Feldweg. Wie nennt man diesen Weg? — Die Straße ist gepflastert. Auf der einen Seite bemerken wir viele Haufen von kleinen Steinchen. Diese Steinchen werden auf die Straße geschüttet, wenn der Weg zu sehr ausgefahren ist. Das sind Schottersteine. (Der Schotter.) Zu beiden Seiten der Straße sind Gräben. (Straßengräben.) Was seht ihr noch zu beiden Seiten der Straße? (Bäume.) Die Bäume stehen in zwei Reihen. Diese zwei Reihen Bäume nennt man eine Allee. — Dort führt ein ganz schmaler Weg quer über die Felder. Auf diesem kann man nicht fahren, sondern nur zu Fuße gehen. Das ist ein Fußweg (Pfad). Jetzt kommen wir endlich zum Hügel. Auf der andern Seite senkt sich der Erdboden wieder, auch die Straße, in die Tiefe. Das ist eine Vertiefung. Weit hinten sehen wir eine sehr große Erhebung der Erde. Das ist ein Berg. Wo der Berg anfängt,

da ist sein Fuß. Der oberste Theil des Berges ist seine Spitze (sein Scheitel). Die Seite des Berges heißt Abhang. Wie viele Berge können wir von da aus sehen? (Namen derselben.) Viele Berge zusammengenommen nennt man ein Gebirge. Zwischen zwei Bergen liegt ein Thal. Zwischen den Bergen liegen die Thäler. (Namen derselben.) — Gletscher, Alm, Sennhütte in Alpengegenden. Die Schlucht, die Höhle. Auf dem einen Berge, den wir dort rechts sehen, stehen viele Bäume. Diese bilden einen Wald. Der Berg ist bewaldet. Der Berg links besteht aus lauter ungeheueren Steinen. Das sind Felsen. Ist der Felsen auch bewaldet? Der Felsen ist kahl. Um uns herum liegen viele Wohnorte. (Anschauen der Lage und Benennen derselben.) Wir könnten auf der Straße noch lange fortgehen, und sie würde noch nicht enden, wie gestern der Feldweg. Doch gehen wir heute nicht mehr weiter. Wir wollen wieder nach Hause zurückkehren. (Auf dem Rückwege kommt gerade ein Zug der Eisenbahn.) Ich höre jetzt ein Gerolle; es kommt immer näher. Nun ist es da; wir sehen einen großen Wagen mit einem Rauchfange und sehr viele Wägen hinter einander; einer hängt am andern. Was ist das? Eisenbahn — Bahn von Eisen. Die Eisenbahn hat Geleise. Die Geleise bestehen aus vielen eisernen Schienen. — Das nächste Mal wollen wir den Wald genauer betrachten.

Das Vergissmeinnicht.

Als der liebe Gott den Himmel gemacht hatte und die Erde mit all den vielen Bäumen und den schönen Blumen, da gab er einem jeden Blümlein einen Namen. Das eine hieß Scheeglöckchen, das andere Veilchen, eine dritte Blume sollte Rose heißen, und so gieng es fort. „Ihr dürfet aber euere Namen nicht vergessen!“ sprach der liebe Gott. Darauf begaben sich alle Blumen auf ihre Plätze in die Wiesen und Wälder, Gärten und Felder, freuten sich über ihr schönes Kleid und sprachen ein jedes ganz leise den Namen vor sich hin, um ihn ja nicht zu vergessen.

Allein es dauerte nicht lange, da kam ein Blümlein aus dem Wiesengrunde daher; es war gar lieblich anzusehen: bläulich schimmernd und gelb; aus seinen Aeuglein flossen die Tränen; es hatte seinen Namen vergessen und fragte ganz betrübt den lieben Gott: „Herr, wie hast du mich genannt?“ Und der Herr sah das Blümlein ernst an und sagte: „Vergissmeinnicht!“ — Da schämte sich das Blümchen und zog sich zurück an den stillen Bach und trauerte. Es steht heute

noch dort; wenn es aber jemand sucht und pflücken will, so ruft es ihm zu: Vergißmeinnicht! (Nach Cosmar.)

Im Freien.

Die Lämmlein hüpfen
auf Rasen grün;
die Bienelein schlüpfen
durch Blumen hin.

Die Vögelein singen
die ganze Zeit;
die Luft muß erklingen
so weit und breit.

Da schaut vom Himmel
Gott selbst herein
und sieht das Gewimmel,
wie sie sich freu'n;

Und gibt alle Tage
einem jeden sein Brot;
sie haben keine Klage,
sie leiden nicht Not. Hey.

3. Der Wald.

(Auf dem Wege dahin Wiederholung der vorausgegangenen Besprechungen.) Endlich sind wir da. Ich sehe, vielen von euch ist recht heiß; nun im Walde ist es angenehm kühl. (Ausruhen. Nicht im erhitzten Zustande auf die kühle Erde legen.) Die Kinder singen ein lustiges Lied. Nicht wahr, das klingt gar schön im Walde? Jetzt wollen wir uns auch ein wenig im Walde umsehen. — Im Walde stehen viele Bäume. Man nennt sie Waldbäume. (Theile eines Baumes wiederholen.) Im Walde stehen auch viele Sträucher. Einen Wald mit vielem Gesträuch nennt man einen Busch (ein Gebüsch). Viele Waldbäume tragen Blätter (Laub) wie die Obstbäume. Man nennt sie Laubbäume. Hier habet ihr gleich einen solchen Baum; das ist der Eichbaum oder die Eiche. Sie ist hoch und stark (dick). Die Rinde des Stammes ist zerrissen (rissig). Die Aeste sind krumm. Die Blätter sind lappig. Weil sie so ein- und ausgebogen sind, sagt man: sie sind buchtig. An der Eiche wachsen die Eicheln. Sie haben die Größe und Gestalt von Haselnüssen und wachsen in einem Näpfchen. Mit den Eicheln mästet man die Schweine. Die Rinde des Eichbaumes wird zu Lohe zerrieben; diese braucht der Gärber. Das Eichenholz ist sehr hart; es dient zur Verfertigung von Möbeln, Schiffen, Mühlrädern u. a. m. —

Da steht ein anderer Baum — die Linde. Hoher dicker Stamm, herzförmige Blätter. Lindenblüte zu Thee. Die Linde hat die Aeste dicht beisammen, sie gibt viel Schatten, sie ist schattig. Das Lindenholz ist weich. Verwendung zu Schnitzereien und Drechslerarbeiten.

Dort ist noch ein Baum mit Blättern. Das ist die Buche. (Vergleichung derselben mit der Linde.) An der Buche wachsen kleine

Nüßchen, Buchnüsse. Die Buche hat ein hartes Holz, das wird zum Brennen, auch zu Geräthen verwendet.

Neben der Buche steht ein anderer Baum. Sehet ihn an, wie er mit seiner schönen silberweißen Rinde glänzt! — Die Birke ist nicht so stark wie die Eiche oder die Buche oder die Linde; sie ist schlank. Die Birke hat fast dreieckige Blätter. Die vielen Zweige hängen alle nach abwärts. Das Birkenholz verarbeitet der Wagner und der Drechsler (wozu?); es ist auch sehr gut zum Brennen. Die Zweige (Ruthen) der Birke bindet man in Besen. Für schlimme Kinder ist die Birkenruthe ein gefürchtetes Ding. — —

Andere Waldbäume haben kein Laub, sondern Nadeln. Zeiget mir einen solchen Baum! die Tanne ist sehr hoch. Ihr Stamm ist schnurgerade. Die Aeste sind auch gerade; sie werden nach oben zu immer kürzer. Ganz oben ist der Gipfel. Die Nadeln stehen zu beiden Seiten an den Zweigen. An den Aesten wachsen Zapfen. Da liegen einige davon. In den Zapfen steckt der Same. — Aus dem Stamme träufelt ein klebriger Saft; den nennt man Harz. — Die Rinde ist weißlich. — Die Tanne ist das ganze Jahr grün; auch im Winter, wenn alle Laubbäume kahl sind. Das Tannenholz wird zu allerlei Geräthen verwendet. — Der Tanne ähnlich ist die Fichte. (Vergleichung beider.) Die Fichte hat eine röthliche Rinde, die Tanne eine weißliche. Die Nadeln der Fichte sitzen rings an den Zweigen. — Bedeutend verschieden von der Tanne und Fichte ist die Kiefer. Rother Stamm, krumme Aeste; die Rinde läßt sich leicht ablösen. Die Nadeln sind lang und nicht steif; es stehen immer zwei beisammen (sie stehen paarweise). Auch die Kiefer hat Zapfen. — Verwendung meist als Brennholz, zu Röhren, zu Geräthen wie Fichte und Tanne. (Die genauere Anschauung dieser Bäume wird vollkommen genügen; andere etwa vorkommende Bäume, wie z. B. Ulme, Lärche, Wachholder, Ahorn, können benannt und mit den besprochenen verglichen werden. Nur nicht zu vielerlei auf einmal!) Wiederholung: Wie nennt man die Bäume im Walde? Welche Waldbäume tragen Laub? Welche haben Nadeln? Welcher Baum hat dir am besten gefallen? warum? Welche Thiere leben im Walde? (Vielleicht bietet sich Gelegenheit eins oder das andere zu sehen, was nebst der Belehrung den Kindern viele Freude verursacht. Der Lehrer nehme von den besprochenen Bäumen je einen Zweig mit und wiederhole die ganze Uebung am folgenden Tage im Schulzimmer.) Im Walde wachsen auch Beeren und Schwämme. Auf dem Erdboden des Waldes ist das weiche Moos. — Auf dem Rückwege noch Folgendes: Ein

Wald mit lauter Laubhölzern heißt ein Laubwald. Was für Bäume wird man im Laubwalde nicht finden? Wie wird man einen Wald nennen, in dem nur Nadelbäume stehen? — Eichenwald, Buchen-, Tannen-, Fichtenwald u. s. w. — Den Wald nennt man auch Forst. Den Mann, welcher auf den Wald zu sehen hat und im Walde wohnt, nennt man Förster. — Das Försterhaus ist gewöhnlich am Saume des Waldes; es ist mit Geweihen verschiedenen Wildes geziert; warum? —

Bei zufälliger Auffindung einer Quelle wird auch auf diese besonders aufmerksam gemacht.

Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt.

Es ist ein Bäumlein gestanden im Wald in gutem und schlechtem Wetter, das hat von unten bis oben halt nur Nadeln gehabt statt Blätter; die Nadeln, die haben gestochen, das Bäumlein, das hat gesprochen: Alle meine Kameraden haben schöne Blätter an, und ich habe nur Nadeln, niemand rührt mich an. Dürft' ich wünschen, wie ich wollt', wünscht' ich mir Blätter von lauter Gold.

Wie's Nacht ist, schläft das Bäumlein ein, und früh ist's aufgewacht; da hatt' es goldene Blätter fein, das war eine Pracht! Das Bäumlein spricht: Nun bin ich stolz, goldne Blätter hat kein Baum im Holz.

Aber wie es Abend ward, gieng ein Bettler durch den Wald, mit großem Sack und großem Bart, der sieht die goldnen Blätter bald: er steckt sie ein, geht eilends fort und läßt das leere Bäumlein dort.

Das Bäumlein spricht mit Grämen: Die goldnen Blättlein dauern mich, ich muß vor den andern mich schämen, sie tragen so schönes Laub an sich. Dürft' ich mir wünschen noch etwas, so wünscht' ich mir Blätter von hellem Glas.

Da schlief das Bäumlein wieder ein, und früh ist's wieder aufgewacht; da hat es glasene Blätter fein, das war eine Pracht! Das Bäumlein spricht: Nun bin ich froh, kein Baum im Walde glitzert so!

Da kam ein großer Wirbelwind mit einem argen Wetter; der fährt durch alle Bäume geschwind und kommt an die glasenen Blätter. Da lagen die Blätter von Glase zerbrochen in dem Grase.

Das Bäumlein spricht mit Trauern: Mein Glas liegt in dem Staub. Die andern Bäume dauern mit ihrem grünen Laub. Wenn ich mir noch was wünschen soll, wünsch' ich mir grüne Blätter wol.

Da schlief das Bäumlein wieder ein, und wieder früh ist's aufgewacht. Da hatt' es grüne Blätter fein; das Bäumlein lacht, und

spricht: Nun hab' ich doch Blätter auch, dass ich mich nicht zu schämen brauch'.

Da kommt mit vollem Euter die alte Geiß gesprungen; sie sucht sich Gras und Kräuter für ihre Jungen. Sie sieht das Laub und fragt nicht viel, sie frisst es ab mit Stumpf und Stiel.

Da war das Bäumlein wieder leer; es sprach nun zu sich selber: Ich begehre nun keiner Blätter mehr, weder grüner, noch rother, noch gelber! Hätt' ich nur meine Nadeln, ich wollte sie nicht tadeln.

Und traurig schlief das Bäumlein ein, und traurig ist es aufgewacht; da besieht es sich im Sonnenschein und lacht und lacht! Alle Bäume lachen's aus; das Bäumlein macht sich aber nichts daraus.

Warum hat's Bäumlein denn gelacht, und warum denn seine Kameraden? Es hat bekommen in einer Nacht wieder alle seine Nadeln, dass jedermann es sehen kann. Geh' naus, sieh's selbst, doch rühr's nicht an. — Warum denn nicht? Weil's sticht. Rückert.

4. Unterhaltung.

Vor unserem Wohnorte (durch den Ort) fließt ein Wasser. Wie nennt man dieses Wasser? Die N. (z. B. Eger) ist ein Fluss. Diesen Fluss wollen wir heute besuchen. Daselbst anlangend: Wir wollen über den Fluss hinüber, wie kommen wir hinüber? (Ueber die Brücke.) Holzbrücke, Steinbrücke, Kettenbrücke. — Auf der andern Seite anlangend: Sehet euch jetzt das Wasser an, von welcher Seite kommt es? wohin fließt es? Wo der Fluss zu beiden Seiten aufhört und die feste Erde anfängt, da ist sein Ufer. Wie viele Ufer hat der Fluss? Bestimmung: rechtes und linkes Ufer nach dem Wasserlaufe. Auf welchem Ufer sind wir jetzt? Auf welchem Ufer befindet sich unser Wohnort? Jetzt gehen wir am Ufer fort, dorthin, woher das Wasser kommt. Wir gehen aufwärts, das Wasser fließt abwärts. Dahier fährt etwas auf dem Wasser (ein Schifflein oder ein Kahn). — Auf dem Wege wiederholende Unterhaltung über die Fische und den Krebs. — Nun kommen wir zu einer Stelle, da können wir wieder an das linke Ufer des Flusses gelangen. Was führt uns hinüber? (ein Steg.) Der Steg ist schmal, die Brücke ist breit. — Ei da drüben fließt ja ein kleines Wässerlein in den Fluss. Das ist ein Bach. Durch den Bach kann man waten, durch den Fluss aber nicht. Der Fluss ist tief, der Bach ist seicht. Am Bache ist eine Mühle. Hinter der Mühle bemerket ihr ein sehr großes Wasser; das ist ein Teich. Wer weiß noch, woher das Wasser in dem Flusse, im Teiche und im Bache kommt? (aus der Quelle.) Die Quelle bildet

zuerst ein kleines Bächlein; mehrere Bächlein fließen zusammen und bilden einen Bach. Die Bäche fließen in den Fluss. Und der Fluss kommt wieder einmal in ein noch größeres Wasser, das nennt man einen Strom. Alles Wasser auf der Erde aber fließt zusammen in das Meer. Im Meere schwimmen große, große Fische. Auf dem Meere fahren große Schiffe. Das Wasser im Meere schmeckt salzig, man kann es nicht trinken. — Süßwasser, Salzwasser. — Manchmal kommt ein Fluss zwischen mehrere Berge oder in eine große Vertiefung; dann bildet er auch ein großes Wasser, viel größer, als der Teich, den ihr dort sehet. Ein solches Wasser heißt ein See.

Die Quelle ist ein Wasser, der Bach ist ein Wasser, der Fluss ist u. s. w. — Die Quelle, der Bach, der Fluss u. s. w. sind Gewässer. Welche Gewässer fließen? Das sind fließende Gewässer. Im Teiche und im See steht das Wasser fast ganz ruhig, nur ein Theil des Wassers fließt ein und aus. Der Teich und der See sind stehende Gewässer. — Wellen.

Spruch:

Tröpflein muß zur Erde fallen,
muß das zarte Blümchen netzen,
muß mit Quellen weiter wallen,
muß das Fischlein auch ergetzen,
muß im Bach die Mühle schlagen,
muß im Strom die Schiffe tragen.
Und wo wären denn die Meere,
wenn nicht erst das Tröpflein wäre?

5. Feldfrüchte.

(Anschauungsmittel: ausgewachsene grüne Getraidepflanzen; reife Halme mit Aehren, vom Vorjahre aufbewart; Getraidekörner in Fläschchen, Lein, Kartoffel, eine Rübe.)

Wer weiß noch, was alles auf dem Felde wachsen kann? — Da zeige ich euch eine Pflanze, auf der wächst das Korn. Es hat viele feine Wurzeln (Wurzelfasern) beisammen; aus den Wurzeln wachsen mehrere hohle Stängel; diese nennt man Halme. Am Halme bemerkt man Absätze mit Knoten. Der Halm ist hohl und knotig. Am Halme wachsen auch die Blätter; sie sehen aus wie schmale Bänder, sie sind bandförmig. Oben wächst eine Aehre. Aus der Aehre heraus wachsen steife Fäden; das sind die Grannen. In der Aehre wachsen viele Körner. Diese sind jetzt noch weich und weiß

(milchartig); in einigen Wochen werden die Halme und die Blätter trocken und gelb, die Körner aber gelblich und hart. Dann ist das Korn reif. Was geschieht nun damit? — Geschnitten (gemäht, — Schnitter, Mäher, — Erntezeit — in Garben gebunden, aufgeladen und in die Scheuer geführt, gedroschen). Das Korn bekommt der Müller; der mahlt es zu Mehl. Aus Kornmehl bäckt der Bäcker oder die Mutter das Brot. (Kornbrot, Schwarzbrot.) Im Herbste wird das Korn in die Erde gesäet. Wie macht es der Säemann? Zuerst wächst ein ganz kleines und zartes Pflänzchen heraus. Damit es im Winter nicht erfriere, deckt es der liebe Gott mit Schnee zu. Im Sommer schießet es in Halme, wie ihr hier sehet; es schoßt. Bevor der Landmann säet, muß er Mist auf das Feld führen (Dünger, düngen); dann ackert er die Erde locker auf. Man sagt, der Bauer bestellt das Feld.

Dem Korn fast ähnlich ist der Weizen. Vergleichung: Halm dicker und steifer als bei dem Korn; Blätter etwas breiter. Die Kornähre ist flach, die Weizenähre vierkantig. Es gibt Weizen mit Grannen und ohne Grannen. Anbau wie der des Kornes. Das Weizenmehl ist viel feiner als das Kornmehl; man bäckt daraus Weißbrot, Semmeln, Kuchen und viele feine Mehlspeisen.

Neben Korn- und Weizen wächst auf unseren Feldern auch die Gerste. Sie hat kurze Halme. Die Aehre hat sehr lange Grannen. Die Körner stehen in zwei Zeilen (zweizeilig). Die Gerste gibt kein feines Mehl. Sie wird in der Mühle von der gelblichen Hülle befreit und abgerundet. Man nennt sie dann gerollte Gerste oder Graupen. Aus der Gerste macht der Bräuer das Malz; aus dem Malze macht er Bier. Die Gerste wird bei uns nicht im Herbste, sondern im Frühling gesäet; sie steht nur über den Sommer, sie ist daher eine Sommerfrucht.

Während wir das Korn, den Weizen und die Gerste meist für uns Menschen brauchen, bauen wir noch eine Pflanze mit Halmen zum Futter für die Pferde; ich meine den Hafer. Der Hafer hat keine Aehre; jedes Körnchen steht auf einem eigenen Stiele. Die Körner des Hafers sind dünn und spitzig. Der Hafer ist eine Sommerfrucht wie die Gerste. —

Das Korn, den Weizen, die Gerste, den Hafer nennt man mit einem Worte Getraide. Das Korn ist ein Getraide, der Weizen ist u. s. w. Das Getraide wird gebaut; wie? wo? wann? Wenn man das Getraide gedroschen hat, so bleiben nur die trockenen gelben Halme übrig. Diese nennt man Stroh. Kornstroh, Weizenstroh

u. s. w. Das Stroh streut man dem Vieh in den Stall, man deckt damit Dächer, man kann verschiedene Sachen daraus flechten, man schneidet oder hackt es in kleine Stückchen. Dieses nennt man Häckerling. Mit Häckerling füttert man die meisten Hausthiere u. s. w.

Fortsetzung.

Wir wollen heute noch einige Pflanzen betrachten, welche auf dem Felde gebaut werden. Wie heißt dieses Ding? (Erdapfel vorzeigen.) Warum mag dieses Ding Erdapfel heißen? Man nennt die Erdäpfel auch noch Kartoffeln. Die Pflanze, an der sie wachsen, heißt Kartoffelpflanze. Diese Pflanze hat keine Halme wie die Getraidepflanzen, sondern einen saftigen, fleischigen Stängel. Man nennt solche Pflanzen Kräuter. Was ist also die Kartoffelpflanze? An jedem Blattstiele sind viele Blättchen. Oben ist die Blüte; sie ist schön weiß oder röthlich. Aus der Blüte entstehen kleine Kügelchen. Darin wächst der Same. In der Erde bilden sich Knollen, das sind die Erdäpfel. Wozu werden sie benützt? Man legt die Kartoffeln im Frühling in das Feld. Von jedem einzelnen Knollen bekommt man im Herbste sehr viele Kartoffeln. — —

Sehet einmal eure Hemden an! Woraus macht man das Hemd? Die Leinwand wird aus Lein gemacht. Den Lein nennt man noch anders Flachs. Der Flachs hat einen dünnen Stängel mit kleinen Aestchen; er ist ästig. Am Stängel sind kleine, schmale Blättchen. Oben an der Spitze steht die Blüte, ein schönes blaues Blümchen. Nach der Blüte wächst daselbst eine kleine runde Kapsel, und in dieser Kapsel ist der Leinsame. Aus der Flachspflanze wird der eigentliche Flachs gemacht (vorzeigen); aus diesem macht man das Garn (vorzeigen); der Weber macht aus Garn Leinwand. Diese ist anfangs grau; an der Sonne wird sie weiß; man bleicht sie. Wie das alles geschieht, das alles werde ich euch erzählen, bis ihr größer seid. —

Auf manchen Feldern findet man auch Rüben. Wer hat schon Rüben gesehen? Manche Rüben werden im Garten und auf dem Felde gebaut. Was für Rüben kennt ihr? Die gelbe Rübe (Möhre). Woher der Name? Was genießt man davon? Die rothe Rübe; die Zuckerrübe. Anschauen, Benennen, Verwendung. —

Eine Pflanze, welche auf vielen Feldern für das Vieh gebaut wird, ist der Klee. Er hat einen ästigen Stängel; an jedem Blattstiele stehen 3 Blättchen. Der Klee ist dreiblätterig. Die Blüte besteht aus vielen feinen Röhrchen, die zusammen wie ein rothes Köpfchen

aussehen. Der Klee dient nur als Viehfutter; er ist eine *Futterpflanze*. Man gibt ihn dem Vieh grün oder gedörrt.

6. Landwirtschaftliche Geräthe.

Wie der Handwerker verschiedene Werkzeuge braucht, wenn er etwas arbeiten will, so müßen auch der Gärtner und der Bauer einige Werkzeuge oder Geräthe haben, mit denen sie arbeiten. Der Gärtner muß die feste Erde aufstechen; dazu hat er ein *Stechscheit*. Dieses ist eine spitzige Eisenplatte an einem langen hölzernen Stiele. Will er die Erde an einen andern Platz geben, so braucht er eine *Schaufel*. Die Schaufel ist dem Stechscheit ähnlich; aber sie hat keine Spitze, sie ist unten breit. — Der Gärtner muß oft die Bäumchen beschneiden; dazu hat er ein Messer mit einer gebogenen Klinge, *Baummesser*. Will er auf einen Baum steigen, so braucht er eine *Leiter*. Die Leiter hat Sprossen. — Der Gärtner braucht auch einen *Rechen*. Der Rechen hat einen langen Stiel und viele Zähne. Mit dem Rechen kann man die Erde oder den Sand schön gleich machen (ebnen). Oft regnet es lange nicht; da muß der Gärtner die Pflanzen begießen, damit sie nicht verwelken; dazu hat er eine eigene Kanne, die *Gießkanne*. —

Wenn der Bauer das Feld ackert, braucht er den *Pflug*. Der Pflug ruht auf zwei Rädern. In der Mitte ist ein scharfes Eisen, die *Pflugschar*. Damit wird die Erde aufgerissen und locker gemacht. Hinten sind zwei Griffe, womit man den Pflug an die Erde drücken kann. — Wenn das Feld gepflügt ist, so fährt man mit einer *Egge* darüber. Die Egge besteht aus mehreren Holzstücken; darin sind viele große eiserne Nägel. — Wenn man das Gras oder das Getraide abmähen will, braucht man eine *Sichel* oder eine *Sense*. Die Sichel und die Sense haben scharfe Klingen. Die Sichel ist stark gebogen, die Sense nur ein wenig. Die Sichel hat einen kurzen Griff, die Sense hat einen langen Griff. Die Sichel faßt man mit *einer* Hand, die Sense mit beiden Händen. —

Der Bauer braucht auch einen *Wagen*. Am Wagen sind Räder. Wie viele Räder hat der Wagen? Vorne am Wagen ist die *Deichsel*. Auf dem Wagen sind Bretter oder große Leitern. Bretterwagen, Leiterwagen. — Welche Thiere kann man vor den Wagen spannen?

7. Verkehrsmittel.

Wenn wir von unserem Wohnorte in die Stadt (in das Dorf N.) kommen wollen, so müßen wir dahin reisen. Wer irgendwohin reiset,

macht eine Reise. Wer eine Reise macht, der ist ein Reisender. Statt reisen sagt man oft auch wandern. Wie wird man einen Menschen nennen, welcher wandert? (Wanderer.) Man kann eine Reise zu Fuße machen, dann heißt sie eine Fußreise. Eine solche Reise ermüdet gar leicht, sie fällt dem Reisenden schwer, sie ist beschwerlich. Wenn man in einen Ort will, der weit von uns entfernt ist, so wird man lieber in einem Wagen reisen. Da kommt man viel schneller fort als zu Fuße. Man ist geschützt gegen Sonne, Wind und Wetter und wird nicht so müde, als bei einer Fußreise. Die Reise im Wagen ist bequem. Wer ist schon einmal in einem Wagen gereist? Wohin bist du gereist? Aber nicht alle Leute haben selbst einen Wagen und Pferde zum Reisen. Diese müßen sich ein Fuhrwerk bezahlen, und das kostet meist viel Geld. Da hat man nun in der Stadt große Wägen, in welchen viele Personen beisammen sitzen können. Da braucht man nicht viel zu zahlen, wenn man mitfahren will. Ein solcher Wagen heißt ein Omnibus. — Der Omnibus fährt in der Regel nicht sehr weit; darum benutzen die Leute, welche weit fahren wollen, lieber den Postwagen. Wie nennt man den Mann, welcher den Postwagen fährt? Der Postillon hat ein kleines Horn, das Posthorn; darauf kann er lustige Stücklein blasen. Wer kennt ein solches? Die Kinder können eine oder die andere Weise des Postillons mit dem bekannten Trara singen. Der Postwagen nimmt aber nicht bloß Personen, sondern auch viele Sachen mit. Wenn zwei befreundete Personen von einander entfernt sind, können sie nicht mitsammen sprechen. Wenn sie daher einander etwas mittheilen wollen, so schreiben sie einen Brief. Wohin gibt man den Brief? Die Post nimmt Briefe mit und bringt wieder andere Briefe zu uns. Wer trägt die Briefe in das Haus? Auch verschiedene Sachen kann man mit der Post fortschicken oder sich bringen lassen.

Denket aber, es sind manche Orte so weit von uns, daſs der Postwagen mehrere Wochen brauchte, um dorthin zu kommen. Da setzt man sich lieber auf die Eisenbahn. Wir haben sie auf einem Spaziergange fahren sehen: das gieng so geschwind, wie es auf keinem Postwagen gehen kann. Auf der Eisenbahn kann man schnell und bequem reisen. Auf der Eisenbahn fährt niemals ein Wagen allein; es sind oftmals 30—40 Wägen an einander gehängt und in jedem Wagen haben viele Personen Platz. Ganz vorne ist ein gar sonderbarer Wagen, ganz von Eisen, mit einem Rauchfange. Da machts einen Pfiff, der vorderste Wagen fängt an zu laufen und zieht

alle andern Wägen mit fort. Dieser erste Wagen ist die Lokomotive. Alle Wägen, die von derselben auf einmal gezogen werden, nennt man einen Zug. (Personen-, Last-, Eilzug 2c.) —

Im Winter, wenn draußen viel Schnee liegt, auf den Feldern, auf allen Wegen und Straßen, da fährt man nicht mit dem Wagen, sondern mit dem Schlitten. Der Wagen hat Räder, der Schlitten hat Kufen; diese gleiten auf der glatten Schneebahn viel leichter und schneller hin, als die Räder des Wagens. (Beschreibung einer Schlittenfahrt, Schellengeklingel, Knallen der Peitsche u. a. Vergnügen der Kinder mit ihren Handschlitten.)

Aber an manchen Stellen muß man über das Wasser fahren. Nicht überall führt eine Brücke oder ein Steg an das andere Ufer, und durchwaten kann man das Wasser auch nicht. Da setzt man sich in ein kleines Schifflein, in einen Kahn, und fährt so hinüber. Auf einem sehr großen Wasser fährt man mit großen Schiffen. (Die Beschreibung eines solchen muß sich selbstverständlich genau nach dem zur Anschauung vorliegenden Modelle oder Bilde richten.) Das Schiff wird durch das Ruder fortbewegt; durch das Steuer wird es gelenkt. Oben auf dem Schiffe ist ein großer Baum, der Mastbaum. Der Mastbaum wird mit starken Seilen gehalten; diese nennt man Taue. Manchmal spannt man große Tücher aus, damit der Wind hineinbläst und das Schiff besser vorwärts komme. Solche Tücher heißen Segeltücher. Ganz oben am Mastbaume ist eine schmale lange Fahne, die Flagge. Ein Schiff mit Segeln heißt ein Segelschiff. Das bewegt sich nicht gar schnell vorwärts. Es gibt aber auch Schiffe, die sich viel schneller bewegen als Segelschiffe; die brauchen nicht einmal ein Ruder. Man nennt solche Schiffe Dampfschiffe.

Vom Büblein, das überall mitgenommen hat sein wollen.

Denk' an! das Büblein ist einmal spazieren gegangen im Wiesenthal; da wurd's müd' gar sehr und sagt': Ich kann nicht mehr; wenn nur was käme und mich mitnähme!

Da ist das Bächlein geflossen kommen und hat das Büblein mitgenommen; das Büblein hat sich auf's Bächlein gesetzt und hat gesagt: So gefällt mir's jetzt. Aber was meinst du? das Bächlein war kalt, das hat das Büblein gespürt gar bald; es hat gefroren gar sehr; es sagt: Ich kann nicht mehr! wenn nur was käme und mich mitnähme!

Da ist das Schifflein geschwommen kommen und hat's Büblein mitgenommen. Das Büblein hat sich auf's Schifflein gesetzt und hat gesagt: Da gefällt mir's jetzt. Aber siehst du? das Schifflein war schmal; das Büblein denkt: Da fall ich einmal! Da fürcht' es sich gar sehr und sagt: Ich kann nicht mehr; wenn nur was käme und mich mitnähme!

Da ist die Schnecke gekrochen kommen und hat's Büblein mitgenommen; das Büblein hat sich in's Schneckenhäuschen gesetzt und hat gesagt: Da gefällt mir's jetzt. Aber denk! die Schnecke war kein Gaul, sie war im Kriechen gar zu faul; dem Büblein gieng's langsam zu sehr; es sagt: Ich mag nicht mehr; wenn nur was käme und mich mitnähme!

Da ist ein Reiter geritten kommen und hat's Büblein mitgenommen; das Büblein hat sich auf's Pferd gesetzt und hat gesagt: So gefällt mir's jetzt. Aber gib Acht! das gieng wie der Wind, es gieng dem Büblein gar zu geschwind; es hopst darauf hin und her und schreit: Ich kann nicht mehr; wenn nur was käme und mich mitnähme!

Da ist ein Baum ihm in's Haar gekommen und hat's Büblein mitgenommen; er hat's gehängt an einen Ast gar hoch; dort hängt das Büblein und zappelt noch.

Das Kind fragt: Ist denn das Büblein gestorben?

Antwort: Nein, es zappelt noch! Morgen gehn wir hinaus und thun's 'runter. Rückert.

XI.

Gesteine und Erdarten.

1. Unterhaltung.

Der Erdboden besteht nicht aus lauter gleichen Stücken. Auf dem Felde haben wir die lockere Ackererde. Man nennt dieselbe auch Dammerde. Die Dammerde ist entweder grau, oder röthlich oder braun oder schwarz. Je mehr solche Erde auf einem Felde ist, desto fruchtbarer ist dasselbe. Hier zeige ich euch eine andere Erdart; in derselben wächst fast gar keine Pflanze. Das ist der Sand. Ein Erdboden, der viel Sand enthält, ist sandig. Es gibt Gegenden,

wo man gar nichts anderes findet als Sand. Eine solche Gegend nennt man eine Wüste. Wozu kann man den Sand brauchen? (Mörtel — Reiben; — die Kinder spielen gerne damit.) Man gräbt den Sand aus der Erde. Einen Ort, wo man Sand gräbt, nennt man eine Sandgrube. Auch in den Bächen und Flüssen findet man den Sand. — An manchen Stellen ist die Erde ganz fest und zähe. Solche Erde nennt man Lehm. (Vorzeigen.) Der Lehm hat eine gelbliche Farbe. Im Wasser wird er weich; dann kann man allerlei Dinge daraus machen. An der Luft oder in der Hitze wird der Lehm fest und hart. Wie wird man einen Ort nennen, wo man Lehm gräbt? Man verwendet den Lehm zum Bauen; man macht daraus Ziegel, Röhren u. a. Es gibt auch einen sehr feinen Lehm, diesen nennt man Thon. Diesen verwendet besonders der Töpfer. Was macht er daraus? Aus dem allerfeinsten Thon macht man das Porzellan. Aus diesem werden die schönen weißen Geschirre verfertigt. —

Auch die Kreide, welche wir schon kennen, ist eine Erdart. Es gibt ganze Berge, die aus Kreidestücken bestehen. Der Kreide ähnlich ist der Kalk. Beide sind weiß. Den Kalk findet man meist als einen festen Stein, Kalkstein. Der Kalkstein ist grau und hart. Der Ort, wo man den Kalkstein bricht, heißt ein Kalksteinbruch. Man bricht den Kalkstein mit großen Eisenstangen, oder man schlägt ihn mit großen Hammern entzwei. Dann kommt er in einen großen Ofen, den Kalkofen. Da wird er im Feuer gebrannt. Nachdem gießt man Wasser darauf. Hier habe ich ein Stück von gebranntem Kalk. Wir wollen einmal kaltes Wasser darauf gießen! Das ist sonderbar; es fängt an zu zischen und zu kochen, ohne dass wir ein Feuer dazu thun. Endlich zerfällt der Kalk in Stücke; er löset sich auf; das sieht nun aus wie Milch. So wird der Kalk zum Mauern verwendet, auch zum Weißmachen der Wände. Es gibt auch einen sehr feinen Kalkstein; diesen kann man schön glatt machen. Man nennt ihn Marmor. Hier sehet ihr ein Stück Marmor. Habet ihr schon etwas gesehen, das aus Marmor gemacht wurde? —

Hier sehet ihr noch einen Stein, der besteht aus kleinen Sandkörnern. Das ist ein Sandstein. Man braucht den Sandstein zum Bauen (als Baustein); man macht daraus Fußplatten, Stufen für Stiegen u. dgl. —

Der Schieferstein. Farbe; — er ist nicht sehr hart, läßt sich leicht spalten. Aus diesem Steine werden die Schiefertafeln gemacht. Auch die Dächer deckt man damit. —

Was für Dinge haben wir heute kennen gelernt? Alle diese Dinge wachsen nicht wie die Thiere und die Pflanzen, sie fühlen keinen Schmerz wie das Thier; sie können nicht sehen, hören u. s. w.; sie können nicht einmal blühen und Früchte tragen wie die Pflanzen. Sie haben kein Leben, sie sind leblos oder todt. Man nennt sie leblose Erdstoffe oder auch Minèralien. Was ist also die Ackererde? der Sand? die Kreide? ꝛc.

2. Unterhaltung.

Wenn ihr aus der Schule nach Hause kommt, gibt euch die Mutter ein Stückchen Butterbrot. Da streut sie aber erst etwas darauf. Was denn? Wie schmeckt das Salz? Kann man das Salz allein genießen? Speisen ohne Salz schmecken nicht gut. Fast an alle Speisen gibt man Salz; man salzt sie. Dann schmecken sie gut, sie sind schmackhaft. Welche Farbe hat das Salz. — Das Salz findet man in der Erde. Ein Ort, wo man das Salz gräbt, heißt ein Salzbergwerk. Darin flimmerts, wie wenn alles von purem Silber wäre. Wenn man das Salz in das Wasser gibt (Anschauung), so wird man in kurzer Zeit gar nichts mehr davon sehen, es löset sich auf. Wie schmeckt aber dann das Wasser? Es gibt Gegenden, wo das Salz in der Erde sich auflöset und in Salzquellen heraussprudelt. Dieses Wasser heißt Salzsoole. Die Soole wird durch Röhren in große Pfannen geleitet und da gesotten. Hier verdunstet das Wasser (es kocht ein, — wird immer weniger) und das Salz bleibt zurück. Solches Salz heißt Sudsalz; jenes, welches aus den Bergwerken schon fertig gehauen wird, heißt Steinsalz. Das Salz, welches wir zum Salzen der Speisen verwenden, nennt man Kochsalz. Unreines Steinsalz gibt man den Hausthieren zum Lecken. Man nennt es dann Viehsalz oder Lecksalz. Das Salz ist ein lebloser Erdstoff. Wie nennt man die leblosen Erdstoffe noch anders? —

Wir wollen heute noch ein Mineral genau betrachten. Man findet es sehr häufig an den Zündhölzchen. Hier habe ich ein ganzes Stück davon. Das ist der Schwefel. Was für eine Farbe hat der Schwefel? (schwefelgelb.) Der Schwefel glänzt, er ist glänzend. Wenn er in große Wärme kommt, zerfließt er, er wird flüssig, er schmilzt. Dabei riecht er sehr unangenehm. Der Schwefel kann sehr leicht brennen; deswegen wird er an Zündhölzchen verwendet. Der Schwefel wird bei vielen Krankheiten der Menschen und

Thiere als Heilmittel (Arznei) verwendet. — Tief in der Erde findet man ganz schwarze Steine, welche wir zum Brennen in den Oefen verwenden. Was für Steine sind das? Wie ist die Farbe der Steinkohle? (schwarz, schimmernd.) Wenn man die Steinkohlen angreift, macht man sich die Finger und die ganze Hand schwarz. Die Steinkohle ist rußig. Der Ort, wo man die Steinkohlen in der Erde findet und ausgräbt, heißt ein Kohlenbergwerk. Die Steinkohlen sind sehr nützlich. — Eine Kohlenart ist nicht so schwarz und glänzend wie die Steinkohle. Das ist die Braunkohle; — braune Farbe. In der Braunkohle sieht man ganz deutliche Ueberreste von Holz, Blättern und anderen Pflanzentheilen. (Vorzeigen.) Wir ersehen daraus, dass der liebe Gott die Kohlen aus großen Wäldern entstehen ließ, welche bei einer großen Wasserflut mit Erde überschwemmt worden. — Aus den Steinkohlen macht man in großen Städten das Leuchtgas, welches viel heller brennt als jedes andere Lampen- oder Kerzenlicht. (In Torfgegenden wird selbstverständlich der Torf an Stelle der Kohle zur Anschauung und Besprechung gelangen.)

3. Unterhaltung.

Wir haben bisher schon viele Dinge kennen gelernt, welche aus Eisen gemacht werden. Das ist fest und hart. Wenn es ganz blank ist, hat es einen hellen Glanz. Wer verarbeitet das Eisen? Der Schmied und der Schlosser geben das Eisen in ein Feuer; da wird es ganz feuerroth, es wird glühend. Das glühende Eisen ist weich, es läßt sich leicht biegen und hämmern. Kann man das glühende Eisen mit der Hand anpacken? Warum nicht? In sehr großer Hitze wird das Eisen sogar flüssig; es schmilzt. Man findet das Eisen tief unten in der Erde; es ist mit Steinen und Erde vermischt. Man nennt es in diesem Zustande Eisenerz. Das Eisenerz wird im Eisenbergwerke gegraben. Dann kommt es in einen großen, großen Ofen und wird da geschmolzen; nachdem es wieder abgekühlt ist, ist es ganz rein und fest. Man nennt solches Eisen Gusseisen. Das kann der Schmied und der Schlosser noch nicht brauchen, sondern der Eisengießer. Für Schmied und Schlosser wird das Eisen noch einmal mit einem sehr großen Hammer (Eisenhammer) verarbeitet und in Stangen geschlagen. Das härteste Eisen nennt man Stahl. — Das Eisen ist schwer. — Wenn es längere Zeit an der Luft liegt, wird es rothbraun, es rostet. Das Eisen gewährt einen

sehr großen Nutzen; es ist nützlicher als Gold und Silber. Nennet recht viele Dinge, welche von Eisen sind! —

Hier seht ihr einen Kreuzer; er ist aus Kupfer. Welche Farbe hat das Kupfer? Vergleichung mit dem Eisen: beide sind hart, glänzend, man findet beide als Erz; Eisenbergwerk, Kupferbergwerk. Wie sich am Eisen der Rost ansetzt, entsteht am Kupfer der Grünspan. Der Grünspan ist ein starkes Gift. Keine Münzen in den Mund nehmen! Kupferne Geschirre rein halten! Der Mann, welcher das Kupfer verarbeitet, heißt Kupferschmied. —

Bei weitem nicht so hart als das Eisen und das Kupfer ist das Blei. Das Blei ist schwerer als Kupfer und Eisen. Es läßt sich sehr leicht biegen; es ist biegsam. Was für eine Farbe hat das Blei? Im reinen Zustande ist das Blei glänzend; an der Luft aber verliert es sehr bald allen Glanz, es wird matt. Das Blei kann man viel leichter schmelzen als Eisen und Kupfer. Man findet das Blei entweder ganz rein (gediegen) oder als Erz. Bleierz. Bleibergwerk. — Man verwendet das Blei zu Röhren, Platten, Schrot und Kugeln; — Senkblei. — Man deckt Dächer damit. — In manchen Gegenden ist die Sitte des Bleigießens am Sylvesterabende. —

Hier zeige ich euch ein Geldstück (einen Thaler). Was ist das? Wisset ihr, woraus der Thaler gemacht ist? Das Silber ist sehr schön. Farbe: silberweiß, hellglänzend. Es rostet nicht, setzt keinen Grünspan an. — Fundort: Silberbergwerk. Gediegenes Silber, — Silbererz. Schmelzen desselben. — Das Silber ist weicher als Kupfer, härter als Blei. Es hat einen angenehmen Klang; es kostet viel Geld, es ist kostbar. Verwendung zu Münzen, Silbermünzen; welche kennet ihr? — Löffel, Geschirre, Schmucksachen u. s. w. Noch kostbarer, aber auch viel schöner und edler als das Silber ist das Gold. Man findet es nur gediegen. Es rostet nicht, und behält immer seinen schönen Glanz, seine schöne gelbe Farbe. Das Gold ist weich und schwer. Verwendung des Goldes zu Münzen: Dukaten, Schmucksachen, Vergolden von allerlei Dingen ꝛc. — Eisen, Kupfer, Blei ꝛc. sind leblose Erdstoffe, Mineralien. Sie haben alle einen hellen Glanz. Man nennt sie auch Metalle. Was ist also das Kupfer, das Blei u. s. w.? Gold und Silber sind edle Metalle. Das Eisen ist das nützlichste Metall.

XII.

Der Himmel.

(Ein Spaziergang.) Ueber uns sehen wir den Himmel. Der Himmel erscheint uns wie ein großes Gewölbe; darum heißt er auch Himmelsgewölbe. Wenn wir rings umher sehen, so bemerken wir, dass das Himmelsgewölbe auf der Erde aufliegt. (Man halte sich hier nur an den Schein; die Wirklichkeit muß für später aufgespart bleiben. Die Kleinen könnten sie jetzt noch nicht begreifen, und würde man sie von allem schon auf der Unterstufe „naschen" lassen, müßte der spätere Unterricht alles Reizes der Neuheit beraubt werden.) Heute ist der Himmel ganz rein; welche Farbe hat er? Wir sagen auch, der Himmel ist heiter. Ist er immer so? Manchmal ist der Himmel mit Wolken bedeckt; dann sagen wir, er ist trüb. Die Wolken stehen nicht immer ruhig am Himmel; der Wind treibt sie oft hin und her. Manchmal fallen aus den Wolken viele Wassertröpflein herunter. Was thut es dann? Der Regen tränkt die Pflanzen auf den Fluren. Sehet, dort stehen viele Pflanzen, die senken ihre Köpfchen; wenn es regnen möchte, würden sie sich bald wieder aufrichten. Ohne Regen können die Feldfrüchte nicht wachsen; der Regen ist ein Segen Gottes. Gott gibt uns Sonnenschein und Regen. — Wer weiß noch, was im Winter aus den Wolken herabfällt? Wie ist der Schnee? — Manchmal im Sommer (vielleicht war es gestern oder vorgestern der Fall, und dann ist darauf zu verweisen) sind die Wolken fast ganz schwarz; es fängt an zu blitzen und zu donnern. Dann haben wir ein Gewitter. Bei einem Gewitter fallen oftmals viele Eiskörner aus den Wolken; diese nennt man Hagel (Schlossen). Der Hagel zerschlägt die Pflanzen, er verwüstet die Fluren. Darum beten auch die Leute bei einem Gewitter zum lieben Gott, dass er das Gewitter glücklich vorüberziehen lasse. — Nach einem Gewitterregen sieht man oftmals einen schönen farbigen Bogen am Himmel; das ist der Regenbogen. Wer hat ihn schon gesehen? Wenn ihr heute nach Hause kommet, stellet ein jeder ein Glas mit Wasser auf einen weißen Papierbogen in den Sonnenschein! Morgen könnet ihr mir erzählen, was ihr auf dem Papiere bemerkt habet. — (Nach der Sonne zeigend): Sehet einmal die liebe freundliche Sonne an! Sie erscheint wie eine feurige Kugel. Die Sonne hat ein helles Licht. Wenn man lange in die Sonne sieht, empfindet man Schmerz in den Augen. Das Licht der Sonne ist aber nicht

nur hell, sondern auch warm. Die Sonne erleuchtet und erwärmt unsere Erde. Steht die Sonne immer an derselben Stelle? Am Morgen sehen wir sie dort (nach Osten zeigend) heraufsteigen. Wir sagen, die Sonne geht auf. Wann geht also die Sonne auf? Zeiget dorthin, wo die Sonne aufgeht! Wenn die Sonne aufgeht, wird es zuerst nur ein wenig hell; es dämmert (Morgendämmerung). Da hat der Himmel einen rothen Mantel um. Morgenroth. Jetzt steht die Sonne bald mitten am Himmel; es wird Mittag. Wie viel schlagen die Uhren zu Mittag? — Wenn der Mittag vorüber ist, dann haben wir Nachmittag. Die Sonne sinkt immer tiefer am Himmel, bis sie zu dem Berge dort (zeigen) kommt. Dort sinkt sie endlich ganz hinab, so dass wir sie gar nicht mehr sehen. Die Sonne geht unter. Zeiget dorthin, wo die Sonne untergeht! — Auch wenn die Sonne untergeht, wird der Himmel roth. Abendroth. Es wird immer dunkler; es dämmert wieder wie am Morgen. Wir haben dann Abend. (Abenddämmerung.) — Wer hat schon einmal am Abend nach dem Himmel gesehen? Was hast du oben bemerkt? Der Mond sieht aus wie ein volles Gesicht. Sein Licht ist nicht so hell, wie das Licht der Sonne. Auch ist das Licht des Mondes nicht warm. Wenn uns der Mond sein volles Gesicht zeigt, so sagen wir, es ist Vollmond. Bald darauf zeigt er uns nur eine Sichel (ein Kipfel oder ein Horn). Manchmal sehen wir ihn die ganze Nacht nicht. Dann haben wir Neumond. — Die Sterne sehen aus wie viele, viele kleine Lichtlein. Kein Mensch kann die Sterne zählen. Wie viele Sterne am Himmel sind, das weiß nur der liebe Gott. — Wenn die Sonne scheint, ist es Tag. Wenn der Mond und die Sterne scheinen, dann ist es Nacht. In der Nacht sieht der Himmel aus wie eine große blaue Wiese mit goldenen Schäflein. Der Mond ist der Schäfer dazu. — Was machen die Menschen in der Nacht? —

(Am Rückwege oder beim Ausruhen auf einem Grasplatze): Ei, da sehe ich ja eine Menge schwarzer Männlein auf der Erde herumwackeln. (Das ist der Schatten.) — Am Morgen und am Abend ist der Schatten lang, zu Mittag ist er kurz. (Die Kinder werden angeleitet sich zu Hause im Garten oder im Hofe, wohin die Sonne scheinen kann, am Morgen, am Mittag und am Abend auf einen und denselben Platz zu stellen und ihren Schatten zu betrachten.)

Räthsel.

Du siehst es nur beim Sonnenschein;
zu Mittag ist es kurz und klein;
dann wächst's bis Sonnenuntergang,
vor dir wird's wie ein Baum so lang.

Wir haben gehört, dass die Uhren zu Mittag zwölf schlagen. Auch in der Nacht schlagen sie einmal zwölf. Dann ist es Mitternacht. Der Morgen, der Mittag, der Abend, die Mitternacht sind Zeiten im Tage oder Tageszeiten. Was ist also der Morgen? der Abend? u. s. w. Was thun die Menschen am Tage? in der Nacht?

Der Hahn als Morgenwecker.

Hört, hört, es kräht der muntere Hahn
und kündet uns den Morgen an.
Er mahnt uns durch sein Krähen,
fein zeitig aufzustehen.

Er ruft uns zu: Die Morgenstund',
ihr Leute, die hat Gold im Mund!
Steht auf, ihr fleißigen Kinder!
Jetzt lernt ihr viel geschwinder.

Drum kräh' nur fort durch Hof und Haus,
in einem Nu bin ich heraus.
Magst nun die Faulen wecken,
die sich erst lange strecken.

Am Abend.

Der Abend ist gekommen,
das Glöcklein ruft zur Ruh, —
der Hirte mit den Schäflein
zieht froh dem Dorfe zu.

Er singt mit heller Stimme
ein frommes, frohes Lied,
dass durch die stillen Fluren
es weithin schallend zieht.

Der Bauer treibt vom Felde
die Kühe still nach Haus;
die Mutter an dem Herde
kocht schon den Abendschmaus.

Die Taube fliegt zum Schlage,
das Huhn schläft schon im Stall; —
ein Sternlein seh' ich blinken, —
und still wird's überall.

Das Vöglein in dem Walde
schlüpft wieder in sein Nest;
das Kindlein in der Wiege,
es schläft schon süß und fest.

Der Abend ist gekommen,
das Glöcklein rief zur Ruh,
und alles nah und ferne
schließt müd' die Augen zu.

Nur Gott, der treue Hüter,
der schläft und schlummert nicht,
sein Aug' ist nie geschlossen,
ist ewig wach und licht.

Er sendet tausend Engel
wol in der stillen Nacht,
die halten bei den Frommen
auf Erden treue Wacht.

Sie decken mit den Flügeln
das Kindlein schützend zu,
sie singen holde Träume
und bringen süße Ruh! (G. Ch. Dieffenbach.)

Abendglocke.

Der Abend kommt auf Flur und Wald;
horch, wie das Abendglöcklein schallt;
wie tönt es doch so feierlich!
Sein Klingen schwingt zum Himmel sich!

Kaum hört's im Feld der Bauersmann,
so hält er schnell die Pferde an,
und zieht den Hut und faltet still
die Hände, weil er beten will.

Die Mutter läßt das Spinnrad ruhn
und faltet ihre Hände nun;
der Knecht legt seine Hacke hin
und betet auch mit frommem Sinn.

Wie ist's so stille fern und nah,
als wär' der liebe Gott selbst da;
und bei der Abendglocke Schall
die frommen Christen beten all':

„Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ,
weil es nun Abend worden ist;
dein göttlich Wort, das helle Licht,
lass ja bei uns erlöschen nicht.“ (G. Ch. Dieffenbach.)

XIII.

Die Jahreszeiten.

(Im Verlaufe des Schuljahres hat sich so manche Veranlassung gegeben, die Kinder auf die verschiedenen Naturerscheinungen, Beschäftigungen der Menschen 2c., im Herbste, im Winter, im Frühling, im Sommer aufmerksam zu machen. Nun möge gegen Schluss des Schuljahres ein Ueberblick über den Lauf des Jahres erfolgen. Die Kinder haben jetzt einen ungefähren Begriff vom „Jahr“ — sie gehen eben ein Jahr in die Schule —; zweitens kann diese Uebung eine zweckmäßige Generalrepetition des gesammten Anschauungsstoffes des ersten Schuljahres sein. Ich wüsste keine passendere Uebung für eine allgemeine Wiederholung, als die Besprechung der 4 Jahreszeiten. Der zur Verfügung des Lehrers stehenden Zeit und seiner Einsicht muß es überlassen bleiben, auf wie viele Lektionen diese Uebung sich zu erstrecken habe.)

Wir haben jetzt draußen meistens schönes Wetter. Die Tage sind lang, die Nächte kurz. Die Sonne scheint sehr heiß. Die Leute

schwitzen. Man sucht gern den kühlen Schatten in Wald und Garten. Manchmal kommt ein Gewitter. Donner. Blitz. Regengüsse. Hagel. — Die Wiesen stehen voll Blumen. Darauf summen Bienen und Käfer. Schmetterlinge spielen im Sonnenscheine. Viele Wiesen werden abgemäht. Es ist Heuernte. — Im Garten blühen Rosen, Nelken u. a. Blumen; welche? Die Kirschen sind reif; ebenso die Erdbeeren, die Johannis- und Stachelbeeren. Sie laben uns Menschen in der großen Hitze. — Das Getraide auf den Feldern hat Aehren. Bald kommt der Schnitter um es abzumähen. Auf großen Leiterwagen fährt es der Bauer heim. — Kornblumen. — Im Walde und in den Gärten sind viel mehr Vögel, als im Frühling; die Alten haben ausgebrütet, und die jungen Vöglein können bereits mit ihnen herumfliegen. Es ist Sommer. —

Nachdem die Feldfrüchte reif geworden sind, reifen auch die Aepfel und bekommen schöne rothe Wangen. Es gibt eine Fülle von Birnen, Zwetschken, Weintrauben, Nüssen u. a. Obste. Dann ist es Herbst. Der Herbst folgt immer nach dem Sommer.

Nach und nach wird es kühl; die Tage werden kürzer, die Nächte länger; oft ist es regnerisch; der Nebel trübet die Fluren. Welche Freude, wenn die Obstkörbe auf den Boden getragen werden, oder wenn die Kinder die süßen Weintrauben bekommen! — Weinlese. — Die Bäume bekommen buntes Laub; der Wind schüttelt es ab. Die Bäume werden kahl. Die meisten Vögel ziehen fort. Wie heißen solche Vögel? Was für Zugvögel kennet ihr? — Der Landmann bestellt wieder das Feld; er säet von Neuem Korn und Weizen. Im Garten blühen noch viele schöne Blumen. Auf den Wiesen weidet das Vieh. Die Bienen bleiben im Korbe. — Fliegen, Mücken und Käfer verschwinden. Die Frösche verkriechen sich. — Im Walde streicht der Jäger umher; warum? Die Holzhauer fällen die Bäume und zerspalten sie zu Brennholz; denn es wird immer kälter.

Die Tage werden auch noch immer kürzer — endlich kommt der Schnee; das Wasser gefriert zu Eis — denn es ist Winter. Der Sommer ist die heiße, der Winter ist die kalte Zeit. Im Sommer sind die Tage am längsten, die Nächte am kürzesten; im Winter sind die Tage am kürzesten, die Nächte am längsten. Gut, daſs uns der Sommer und der Herbst so viele Sachen gebracht haben, daſs wir im Winter keine Not leiden. Draußen ist alles todt. Nichts als

Schnee und Eis. Die Leute sitzen in den warmen Stuben bei dem Ofen; der Großvater erzählt den Kindern vom Christkindl, das im Winter kommt und den guten Kindern so viele schöne Sachen bringt. O wie freuen sich da die Kleinen und versprechen recht brav zu sein. Der Winter bringt auch noch andere Freuden. Auf dem glatten Eise fliegen große Leute und Knaben auf den Schlittschuhen pfeilschnell dahin. (Vorsichtig sein, daß man nicht falle od. gar unter das Eis komme.) — Schlittenfahrt, Schneemänner, Schneeballwerfen. — Wir hüllen uns in warme Kleider, ziehen Pelzhandschuhe an und lassen dann den Herrn Wind pfeifen wie er will. — Auch den Thieren, die bei uns bleiben, gibt der liebe Gott ein warmes Kleid. Manche Thiere halten einen Winterschlaf; der Igel, der Maulwurf u. a.

Aber endlich werden die Tage wieder länger; der Wind weht wieder etwas wärmer, der Schnee und das Eis schmelzen; es thaut, Thauwind. Kaum ist der Schnee geschmolzen, so kommt auch schon ein weißes Glöcklein aus der Erde hervor, das Schneeglöcklein. Die Wiesen werden wieder grün. Das Veilchen, das Gänseblümchen, die Schlüsselblume u. a. erfreuen uns. Die Bäume bekommen frische Blätter, und bald sind sie voll prächtiger Blüten. In den Gärten und auf den Feldern wird wieder fleißig gearbeitet. Im Garten richtet der Gärtner die Beete vor, er pflanzt Blumen, Gemüsepflanzen, junge Bäumchen u. a. Der Landmann säet Gerste, Hafer, Kartoffeln, Rüben 2c. Die Kinder verlassen gern die Stuben und spielen im Freien. Viele Zugvögel kommen wieder zu uns und erfreuen uns durch ihren Gesang. Die warme Sonne lockt die Bienen wieder heraus; die Frösche fangen an zu quaken. Das Vieh wird wieder auf die Weide getrieben. Alles freut sich über die schöne Zeit. Es ist Frühling. — Die Tage werden immer noch länger, es wird auch noch heißer, — und was haben wir dann, wenn die Tage am längsten und die Nächte am kürzesten sind, und wenn es wieder sehr heiß ist? —

Wir haben nun vier Zeiten kennen gelernt; wie heißen sie? Diese vier Zeiten machen ein Jahr aus; man nennt sie Jahreszeiten. Was ist also der Frühling? — Ihr gehet schon fast ein Jahr in die Schule. Was für eine Jahreszeit war es denn, als ihr anfienget in die Schule zu gehen? Was für eine Zeit folgte darauf? u. dann?

Welches ist die heiße, welches die kalte Jahreszeit? — Es ist sehr gut, dass es nicht auf einmal ganz kalt und wieder auf einmal sehr heiß wird. Denket nur: wenn nach einem so heißen Tage wie heute auf einmal die Kälte des Winters käme! Da müßte alles zu-

grunde gehen. Der liebe Gott hat darum zwischen Sommer und Winter zwei Zeiten gegeben; welche? — Wir haben auch noch andere Zeiten, als die Jahreszeiten. Einmal haben wir schon von den Tageszeiten gesprochen; wie heißen sie? Wie nennt man alle Tageszeiten zusammen? Ein Tag folgt auf den andern. Jeder Tag hat einen Namen. Was haben wir heute? morgen? u. s. w. Da haben wir 7 Namen der Tage gehört; wenn diese sieben Tage vorbei sind, dann kommt wieder der erste Tag. Sieben Tage sind eine Woche. Der erste Tag der Woche ist der Sonntag. Wie heißt der 2. Tag der Woche? der dritte? rc. Vier Wochen sind ein Monat. Ein Jahr hat 12 Monate. Der erste Monat heißt Jänner. Wenn der Jänner beginnt, haben wir ein neues Jahr. In welche Jahreszeit fällt der Jänner? Nach dem Jänner folgt der Februar; da ist noch immer Winter; erst im März wird Frühling. Der Frühling dauert dann noch durch den April und Mai. Der Mai ist der schönste Monat. Der Frühling ist die schönste Jahreszeit. Nach dem Mai folgt der Juni. Im Juni beginnt der Sommer; er dauert fort im Juli und August. Im September beginnt der Herbst; auch im Oktober und November ist noch Herbst. Im Dezember beginnt der Winter. Wie lange dauert er?

Wie heißen die 12 Monate des Jahres? In welchen Monaten haben wir Frühling? Sommer? Herbst? Winter? Was für einen Monat haben wir jetzt? Was für ein Monat war vor diesem? Welcher Monat wird dann kommen, wenn dieser Monat aus ist? rc.

Streit der vier Jahreszeiten.

Einmal hatten Frühling, Sommer, Herbst und Winter mit einander großen Streit. Jeder von den vier Brüdern wollte der beste und vornehmste sein. Ganz besonders aber wollten die drei andern den Winter verstoßen, weil er kein schönes Kleid trug, und sie meinten, er könne niemandem gefallen. Darüber war der Winter sehr traurig geworden. Er sah, wie der liebe Gott dem Frühling ein grünes Kleid anzog, mit den schönsten Blumen bemalt, so dass alle Vögel wieder kamen und ihm ihre Lieder sangen; auch die Sonne kam jeden Tag hinter den Wolken hervor und lachte ihn freundlich an. — Er sah bald darauf den Sommer mit seiner heißen Sonne, mit den süßen Kirschen und Erdbeeren, mit den schönen Klee- und Kornfeldern und auf diesen die Schnitter mit ihren fröhlichen Liedern. — Er sah ferner, wie der Herbst mit seinen blauen Trauben, mit den

rothbackigen Aepfeln und den vielen Nüssen, Birnen und Pflaumen von allen freundlich begrüßt wurde, wie alles jubelte und mit Dank die Gaben hinnahm, die der Herbst so reichlich bieten konnte. Als aber der Herbst vorüber gieng, und der Winter nun ganz allein dastand mit seinem grauen Kleide, da zogen die Schwalben und Störche fort; kein Vogel wollte dem Winter ein Liedlein singen, keine Blume ihm blühen, und selbst die Sonne versteckte sich hinter den Wolken und mochte nicht scheinen.

Das machte aber den Winter so traurig, dass er viele Tage hindurch bitterlich weinte und seine Tränen auf die Erde fielen. Als der liebe Gott das sah, sagte er zu dem Winter: Höre auf zu weinen! Warum bist du denn so traurig? Sieh doch in die Häuser, wie traulich da die Menschen beisammen sitzen, und wie die Mutter den Kindern Geschichten erzählt vom Christkindlein, welches du ihnen bringen wirst! Da trocknete der Winter seine Tränen und bemerkte nun erst, dass er in seinem Kummer das alles übersehen hatte. Darauf zog ihm der liebe Gott ein weißes Kleid an, in welchem er schon viel freundlicher aussah. Die Kinder liefen eilig aus der Stube in den Schnee hinaus, und schnell wurde Schlitten gefahren, auf Schlittschuhen gelaufen, mit Schneebällen geworfen, ein Schneemann aufgestellt — es war überall Jubel und Freude. Als aber endlich gar das liebe Weihnachtsfest kam, und das Christkindlein seine lieblichen Bäume mit Lichtlein schmückte und den Kindern so viele schöne Sachen bescheerte, da riefen die Kleinen laut: „Wir haben den Winter doch am liebsten, weil er uns das liebe Christkindlein bringt.“ Und der Winter jubelte mit; denn er hatte nun einsehen gelernt, dass er auch vom lieben Gott viel bekommen habe, um andere dadurch zu erfreuen, und alle Jahreszeiten dankten Gott für seine Liebe und Güte und stritten nun nicht mehr.

Curtman.

Der Frühling.

Der Frühling klopft an jedes Haus,
ihr Menschenkinder kommt heraus,
nun kommt heraus ins grüne Feld,
in Gottes wunderschöne Welt!

Da machten die lustigen Kinder sich auf,
sie liefen bergab, sie liefen bergauf.
Sie liefen ins grüne Feld hinein,
der gute Hund lief hinterdrein.

Die Kinder sangen,
sie tanzten und sprangen.
Da ließ es dem Hunde keine Ruh,
er tanzte mit und bellte dazu.

F. C. Gärtner.

Winters Ankunft.

Im weißen Pelz der Winter
steht lang schon vor der Thür.
Kinder: „Ei guten Tag, Herr Winter!
Das ist nicht hübsch von dir.

Wir glaubten, du wärest wer weiß wie weit,
da kommst du auf einmal daher geschneit.
Nun, da du schon hier bist, so mag's wol sein;
doch sage, was bringst du uns Kinderlein?“

Winter: „Was ich euch bringe, das sollt ihr wissen:
Fröhliche Weihnacht mit Aepfeln und Nüssen,
und glattes Eis, so viel ich weiß;
dann Schneeballen, wie sie fallen,
und im Jänner auch Schneemänner!“

Reinick.

Naturfreuden.

Vöglein im hohen Baum,
klein ists, ihr seht es kaum,
singt doch so schön;
dass wol von nah und fern
alle die Leute gern
horchen und stehn.

Blümlein im Wiesengrund
blühen so lieb und bunt
tausend zugleich,
wenn ihr vorüber geht,
wenn ihr die Farben seht,
freuet ihr euch.

Wässerlein fließt so fort
immer von Ort zu Ort
nieder ins Thal;

Dürstet nun Mensch und Vieh,
kommen zum Bächlein sie,
trinken zumal.

Habt ihr es auch bedacht,
wer hat so schön gemacht
alle die Drei?
Gott der Herr machte sie,
Dass sich nun spät und früh
jedes dran freu.

Hey.

II. Kapitel.

Der Sprachunterricht.

I.

Die Sprechübungen.

Obwol der Anschauungsunterricht, der Unterricht im Lesen, ja der gesammte Verkehr des Lehrers mit seinen Schülern diese in ihrer Muttersprache übt, so reicht doch alle diese Uebung nicht hin zur Erzielung einer sicheren und korrekten Anwendung der manigfaltigen Sprachformen, besonders solcher, welche in der Sprache des Hauses, in der Umgangssprache des Volkes, fehlerhaft gebraucht werden und in Folge dessen tiefer im Kinde eingewurzelt sind, als man häufig annimmt.

Während bei dem Anschauungsunterrichte das Kind nie seine volle Aufmerksamkeit auf die Sprachformen richten wird, weil es zunächst mit der Anschauung der Sache selbst beschäftigt ist, — während es ferner bei dem Leseunterrichte in der Elementarklasse noch viel mit der Schwierigkeit der Uebertragung der Buchstaben in die Laute zu kämpfen hat, und also auch dabei den Sprachformen erst in zweiter Linie seine Aufmerksamkeit zuwenden kann, wird es bei den Sprechübungen, welche ich die Grammatik der Elementarklasse nennen möchte, mit Leichtigkeit zur genaueren Auffassung der Sprachformen als solche gelangen, und was die Hauptsache ist: es wird bei diesen Uebungen auch eine entsprechende Geläufigkeit im Sprechen erhalten, mehr, als wenn man das nur so als ein sich von selbst ergebendes Nebenresultat alles anderen Unterrichtes betrachtet.

Manche unserer Sprachformen sind in den Kindern, welche der Elementarklasse zugeführt werden, schon entwickelt, aber naturwüchsig; manche sind erst auf einer niederen Entwickelungsstufe, andere nur als schlummernde Keime, noch andere gar nicht vorhanden. Die

Uebungen im Sprechen, wie wir sie hier folgen lassen, haben die Aufgabe, die naturwüchsige Sprache zur gebildeten zu veredeln, die Entwickelung der noch unentwickelten Sprachformen zu fördern und diese dann in dem Munde des Schülers geläufig zu machen.

Bei diesen Sprechübungen verfahre der Lehrer nach folgenden Grundsätzen:

1. Man entnehme die Stoffe dazu dem Anschauungsunterrichte und dem Lebenskreise der Kinder; später bieten auch die Fiebellesestücke brauchbare Stoffe zur mündlichen Uebung verschiedener Sprachformen.

2. Man übe zumeist solche Formen, welche in der Umgangssprache des Volkes fehlerhaft gebraucht werden.

3. Man berücksichtige dabei besonders spracharme Kinder. Bei manchen Kindern glaubt man anfangs einen Mangel am Sprachorgan zu erkennen, während ihnen doch nichts anderes fehlt, als eine entsprechende Uebung.

4. Jede Form werde bis zu einer gewissen Sicherheit geübt.

5. Einzeln- und Chorsprechen wechseln ab; doch ist ersteres die Hauptsache. Vieles Chorsprechen schadet mehr, als es nützt.

6. Der Lehrer sei selbst das Muster einer reinen und korrekten Aussprache.

7. Ein besonderes Gewicht ist auf die reine Aussprache der Vokale zu legen; ferner muß alles Sprechen ein gehörig artikuliertes sein; man gewöhne die Kinder schon frühzeitig, jedes einzelne Wort der Rede als solches bemerkbar zu machen, nicht so zu sprechen, als ob zwei bis drei Wörter nur ein einziges bilden würden.

8. Die Lehrweise ist hauptsächlich die vorsprechende; was sich jedoch ohne vieles Fragen entwickeln läßt, werde entwickelt.

Hinsichtlich der Zeit, die auf solche Sprechübungen zu verwenden ist, sei bemerkt, dass sich hier gar keine Norm feststellen läßt. Wird man dem Sprachunterricht überhaupt wöchentlich 8—10 Stunden zuwenden, so kann wol eine Stunde davon den speziellen Sprechübungen zugute kommen, in wenig bevölkerten Klassen auch mehr.

Wir lassen nun den Plan zu den Sprechübungen folgen; dabei sei jedoch bemerkt, dass derselbe bloß andeuten soll, wie es sein kann, aber nicht, wie es sein muß. Es wird vielmehr jeder Lehrer nach seinen lokalen Verhältnissen sich zu richten haben.

1. Die Namen der Dinge; richtiger Gebrauch des Artikels.
2. Gebrauch der Ein- u. Mehrzahl.
3. Was die Dinge sind.
4. Wie die Dinge sind.
5. Was die Dinge thun.
6. Was mit den Dingen geschieht.
7. Uebungen im Gebrauch der Fallendungen.
8. Wortbildung.
9. Uebungen im Sprechen längerer Sätze.
10. Mechanische Uebungen der Sprachorgane. Redespiele.

1. Die Namen der Dinge.

Diese Uebung kann im Verlaufe des Schuljahres zu wiederholten Malen erfolgen, etwa immer dann, nachdem die Schüler im Anschauungsunterricht einen gewissen Kreis von Gegenständen kennen gelernt haben. Zwar wurden die Dinge schon bei ihrer Anschauung benannt; dessenungeachtet aber ist es gut, nach einer gewissen Zeit die angeschauten Dinge nochmals, und zwar der Reihe nach, mit Namen zu nennen. — In vielen Gegenden kommt es vor, dass manche Hauptwörter in der Umgangssprache mit einem falschen Artikel gebraucht werden; man sagt z. B. das Monat, die Oel, das Ast, das Teller u. s. w. u. s. w. Auf solche Wörter hat der Lehrer ein ganz besonderes Augenmerk zu richten.

Ich lasse nun einige Uebungen im Benennen der Dinge folgen.

Dinge in der Schule.

Der Lehrer zeigt auf die einzelnen schon früher angeschauten und besprochenen Gegenstände. — Ihr kennet schon alle die Dinge, welche im Schulzimmer sind. Wir wollen sie nun heute noch einmal benennen: Was ist das? das? u. s. w. Das ist ein Buch. Das ist eine Tafel. Das ist ein Griffel u. s. w. Wer kann mir jetzt recht viele Dinge hintereinander nennen, welche in der Schule sind? — Sprechet: In der Schule sind folgende Dinge: Das Buch, die Tafel, der Bleistift, der Griffel, der Schwamm, der Schrank, das Bild, die Feder, die Tinte u. s. w.! — Merket einmal weiter auf! Jeder von euch hat einen Namen. Auch jedes Ding hat einen Namen. Wenn man den Namen eines Dinges nennt, so sagt man noch ein kleines Wörtlein dazu. Man sagt nicht: Tisch, sondern der Tisch. Kann

ich auch sagen der Tafel? Ich muß sagen die Tafel. Es sagt einmal einer die Papier; ist das recht? Man muß sagen das Papier. — Nennet mir nun Dinge in der Schule, vor deren Namen man das Wörtchen der sagen kann! Der Griffel, der Bleistift, der Stuhl, der Schrank, der Schwamm u. s. w. — Nennet mir Dinge, vor deren Namen ich die sagen kann! Die Kreide, die Feder, die Tinte, die Tafel u. s. w. — Nennet mir jetzt noch solche Dinge, vor deren Namen ich das sagen kann! Das Lineal, das Papier, das Buch 2c.

Nachdem im Anschauungsunterricht der menschliche Körper besprochen wurde, kann eine ähnliche Uebung an diesem Stoffe erfolgen. Nennet mir Dinge an dem Körper, vor deren Namen ich der — oder die oder das — sagen kann! Der Kopf, der Rumpf, der Fuß, der Hals, der Finger, der Daumen u. s. w. — Die Stirne, die Nase, die Lippe, die Brust, die Haut, die Hand 2c. — Das Haar, das Ohr, das Kinn, das Auge, das Blut u. s. w.

Nach der Besprechung verschiedener Thiere kann z. B. folgende Uebung erfolgen: Wer kann mir einmal die Namen recht vieler Thiere nennen? Nennet mir Thiere, vor deren Namen ich der — oder die oder das — sagen kann! Der Hund, der Esel, der Hase, der Igel, der Hirsch, der Fuchs, der Wolf, — der Spatz, der Fink, der Staar, der Storch, — der Frosch, der Schmetterling u. s. w. Die Katze, die Kuh, die Ziege, — die Taube, die Henne, die Gans, die Aente, die Schwalbe, die Eule 2c. — Das Pferd, das Schaf, das Schwein, das Reh, — das Huhn, das Rothkehlchen 2c.

So können solche Uebungen bis zum Ende des Schuljahres betrieben werden. Ueber den Nutzen derselben brauche ich kein Wort zu verlieren. Auch glaube ich aller weiteren Ausführungen mich enthalten zu sollen. Die vorstehenden Andeutungen werden dem praktischen Blick des Lehrers genügen. An ihm wird es sein, die Uebungen den Bedürfnissen seiner Schüler gemäß zu gestalten und sie dem Stoffe nach seinem Plane für den Anschauungsunterricht anzupassen.

2. Gebrauch der Ein- und Mehrzahl.

Der Lehrer weiset nach einer jeden der vorhergehenden Uebungen darauf hin, dass man, wenn man z. B. sagt: der Hund, die Ziege, das Schaf, — der Baum, die Blume, das Kraut u. s. w. immer nur einen Gegenstand meint. Wie werde ich aber sagen, wenn einige (mehrere) solche Gegenstände zu benennen sind? — In der

Schule ist nicht eine Bank, hier sind Bänke. Wir haben an unserem Leibe die Arme, die Hände, die Beine, die Füße u. s. w. — Die Kinder fühlen bald heraus; dass, wenn mehrere Dinge gemeint sind, (die Wörter „Ein- und Mehrzahl“ sind selbstverständlich strengstens zu vermeiden) man vor dem Namen immer das Wörtchen die gebraucht. Wie sagt man, wenn nur ein Pferd da ist? Das Pferd. Wie sagt man, wenn man von mehreren Pferden spricht? Die Pferde. So werden an recht vielen Beispielen Ein- und Mehrzahl desselben Wortes zusammengestellt. Dabei ist wieder zunächst auf solche Wörter Rücksicht zu nehmen, welche häufig in der Mehrzahl falsch angewandt werden, z. B. der Tag, die Täge (statt Tage), der Hund, die Hünde (statt Hunde), der Stiefel, die Stiefeln (statt Stiefel) u. s. w.

3. Was die Dinge sind.

Auch diese Uebung kann und soll das ganze Schuljahr hindurch nach der Behandlung der einzelnen Abschnitte des Anschauungsunterrichtes erfolgen. Das Kind übt dabei nebst seiner Sprechfertigkeit auch die Denkkraft, weil es niedere Begriffe in höhere Artbegriffe (in Gattungsbegriffe) einreihen muß. Es geschieht nicht selten, dass selbst größere Schüler in Verlegenheit kommen, wenn sie sagen sollen, was ein oder das andere Ding ist. Gar oft sucht sich das Kind mit Umschreibungen zu helfen, es beginnt mit „wenn man“ u. s. w.

Schon früh muß das Kind durch ein sicheres Gefühl dahin geleitet werden, nach jedem was ein das folgen zu lassen.

Bei dem Anschauungsunterrichte wird zwar die Uebung des Einordnens der Begriffe gepflogen; der Lehrer sagt den Kindern z. B. die Hand ist noch nicht der ganze Körper des Menschen, sondern bloß ein Stück oder ein Theil davon. Auch der Kopf ist nur ein Theil des Körpers. Was ist der Rumpf? u. s. w. — Oder: Mit dem Messer können wir verschiedene Sachen machen; auch mit der Schere ꝛc. Das Messer ist ein Werkzeug; die Schere ist auch ein Werkzeug. Was meint ihr, was wird der Hobel sein? Der Bohrer? ꝛc.

Die Sprechübungen werden das dort Gelernte aufnehmen, um es weiter zu verarbeiten, gründlicher zu üben. Es wird dabei gut sein, wenn der Lehrer in eine solche Uebung mehrere Gruppen bekannter Gegenstände verwebt, weil da das Kind notwendigerweise selbst denken muß. Beim Anschauungsunterricht, wo es sich hauptsächlich um Erwerbung guter Anschauungen,

Vorstellungen und Begriffe handelt, wäre das gefehlt. Warum, — das ist wol einleuchtend. Hier aber bei den Sprechübungen handelt es sich um die sprachliche Verarbeitung bereits erworbenen Bildungsmateriales, und wenn das Kind dahin geübt wird, dass es Gegenstände verschiedener Art in den Gattungsbegriff einreihen lernt, so wird dadurch nicht nur seine Sprechfertigkeit gewinnen, es wird vielmehr auch sein geistiger Besitz geklärt und geordnet, und so wird, wie ich im ersten Theile dieses Werkes oft betont habe, die gesammte Schulthätigkeit des Kindes, so verschiedenartig sie auch äußerlich erscheinen mag, concentriert.

Praktische Beispiele brauche ich hier wol nicht zu geben; doch will ich einige praktische Winke folgen lassen, welche besonders Anfängern im Lehramte nicht unwillkommen sein dürften.

Ich lasse niemals viele Dinge gleicher Art nach einander folgen, wenn ich die Frage stelle: was ist das? Ich frage also z. B. nicht: Was ist der Hund? Die Katze? Die Kuh? Das Schaf? ꝛc., sondern ich springe hier aus einer Gruppe von Gegenständen in die andere; z. B.: Was ist das Buch? Was ist das Haus? Was ist der Spatz? Was ist der Hund? u. s. w. — Ferner ist es gut, wenn man die Schüler auffordert, sie sollen selbst einen bekannten Gegenstand nennen und sagen, was er ist. In der zweiten Hälfte des Schuljahres, nachdem die Schüler schon einen verhältnismäßig großen Vorrath guter Anschauungen besitzen, mache ich es auch so: Jedes Kind soll sich einen Gegenstand denken und sich in der Stille sagen, was er ist. Nach dieser Aufforderung fange ich an zu fragen. Ein schon genannter Gegenstand darf nicht wieder genannt werden. Da merken die Kinder auf wie die Häftelmacher, denn diese Uebung macht ihnen viele Freude. Ich beobachtete meine Kleinen dabei jedesmal mit besonderem Interesse. Da sitzt eines und denkt sich einen Gegenstand; nun wird der Nachbar früher gefragt, oder einer aus einer andern Bank, und der sagt zufällig denselben Gegenstand. Wie man da einen gewissen Aerger vom Gesichte des ersteren ablesen kann und darauf ein Spekulieren nach einem neuen, noch nicht genannten Gegenstande! So kann man in den Kleinen frisches Leben wecken und erhalten.

4. Wie die Dinge sind oder sein können.

Diese Uebung gliedert sich in folgende Stufen:

a. Angabe einer Eigenschaft eines Gegenstandes.

b. Angabe mehrerer Eigenschaften eines Gegenstandes.

c. Angabe mehrerer Gegenstände mit gleichen Eigenschaften.

d. Entgegengesetzte Eigenschaften.

e. Eigenschaften in verschiedenem Grade.

Die Uebung a. kann schon in der ersten Schulzeit erfolgen, nach Erlangung einiger Fertigkeit im Benennen der Dinge; sie kann und soll aber im Verlaufe des Schuljahres mehrmals veranstaltet werden. — Der Lehrer verfährt dabei einfach so: Ihr habet in der Schule schon so viele Dinge kennen gelernt; ich will nun einmal sehen, wer sich gemerkt hat, wie diese Dinge sind. Wie ist das Haus? Wie ist das Fenster ꝛc.? — Wie ist die Nadel? das Messer? die Säge? (gezähnt) ꝛc. — Wie ist der Hund? die Katze? das Pferd? der Esel? ꝛc. — Nennet jeder ein Ding und gebet an, wie es ist! — Ein Haus, welches hoch ist, ist ein hohes Haus. — Was für eine Farbe hat die Kreide? Was für einen Rahmen hat die Schiefertafel? (Recht viele Fragen nach bekannten Dingen mit „was für ein").

b. (Für die spätere Schulzeit.) Wer von euch will mir sagen, wie ein Schüler sein soll! Der Schüler (od. ein Schüler) soll fleißig sein. Wie soll er noch sein? D. Sch. s. aufmerksam sein; — still, sittsam, folgsam, freundlich, gefällig u. s. w. — Ihr habet schon so manche Geschichte gehört; gebet mir einmal an, wie der Karl war, der schlittenfahren wollte! u. s. w. Wer kann mir jetzt alles das zusammen sagen, wie ein Schüler sein soll? Ein Schüler soll fleißig, artig, folgsam u. s. w. sein. Sind aber alle Schüler so? Wie sind manche Schüler? Manche Schüler sind unartig, unfolgsam, faul, träge u. s. w. — Ein Schüler, welcher fleißig, sittsam ꝛc. ist, ist ein braver Schüler. — Weil ihr heute auch brave Schüler seid, will ich euch eine schöne Geschichte erzählen. —

Dieselbe Uebung vorgenommen z. B. nach der Anschauung des Gartens:

Der Garten ist schön. Der Garten ist groß, fruchtbar, umzäunt, sonnig, eben, abhängig u. s. w. — Diese Sätze werden fragend entwickelt; z. B.: Ihr habet euch neulich so sehr erfreut, als ihr im Garten waret. Wie ist der Garten, weil er euch so gut gefällt? Wie ist er, weil er einen Zaun um sich hat? Wie wird ein Garten sein, welcher mit einer Mauer umgeben ist? (ummauert.) Im Garten konnten wir lange gehen, bis wir von einem Ende zum andern kamen; wie ist er deshalb? Ist jeder Garten groß? Mancher Garten ist klein. Wie wird man wol einen kleinen Garten noch anders nennen? Das Gärtchen ist klein. — Wie ist ein Garten, in welchem viele

Früchte wachsen? Wie ist ein Garten, welcher viel Schatten gibt? u. s. w.

c. Heute wollen wir einmal mehrere Dinge nennen, welche etwas gleiches an sich haben. Zuerst möchte ich recht viele Dinge nennen hören, die schwarz sind. (Dinge, die blau, roth, gelb, grün u. s. w. sind.) — Die Gegenstände können in einer gewissen Ordnung abgefragt werden; z. B. welche Schulgeräthe sind weiß? Welche Kleidungsstücke sind weiß? Welche Früchte sind blau? Welche Thiere sind grau? u. s. w. — Welche Thiere sind nützlich? welche schädlich? Welche Werkzeuge sind spitzig? — Welche Speisen sind schmackhaft? u. s. w. —

d. Was können wir mit den Augen? mit den Ohren? mit der Nase? mit der Zunge? mit dem ganzen Körper? Wenn wir ein Ding ansehen, so bemerken wir an ihm eine Farbe oder auch mehrere Farben. Nennet noch einmal Dinge, welche roth, — schwarz, weiß, gelb, grün, bunt rc. — sind! Wenn ich den Tisch ansehe, so bemerke ich Ecken an ihm. Wie ist also der Tisch? (eckig.) Sind alle Tische eckig? Wie ist die Kugel? (rund.) — Denket einmal an das Pferd! und jetzt an die Maus! Wie ist das Pferd? (groß.) — wie die Maus? (klein.) — Wie ist unser Kirchthurm? (hoch.) Ist eine Hütte auch hoch? Die Hütte ist niedrig. — Wer hat schon einmal eine Stange gesehen? Die Stange ist lang. Ist die Nadel auch so lang wie eine Stange? Die Nadel ist kurz. — Denket euch jetzt einen Baum. Wenn ihr den mit den Fingern umfassen wolltet, möchtet ihr das im Stande sein? warum nicht? Der Baum ist dick. Ist ein Faden auch dick? Der Faden ist dünn. — Auf gleiche Weise wird von bekannten Dingen ausgesagt, ob sie breit oder schmal, — schön oder garstig, rein oder unrein (schmutzig), — nahe oder weit, rechts oder links, oben oder unten, vorn oder hinten — gerade oder krumm u. s. w. sind. (Es versteht sich, daß auch noch andere Gegenstände genannt werden müßen als die oben angegebenen, z. B. bei groß oder klein: Welche Dinge kennet ihr noch, die groß sind? . . . . die klein sind?)

Dann kann zusammengefaßt werden, was wir sehen: Wir sehen, ob etwas groß oder klein, hoch oder niedrig, dick oder dünn u. s. w. ist. Wir sehen die Gestalt, die Farbe, die Lage der Dinge.

Auf solche Weise werden noch andere Gegensätze von Eigenschaften und zwar in der Gruppierung, wie wir sie mit den einzelnen Sinnen warnehmen, besprochen.

Wir hören, ob ein Ton hoch oder tief, stark oder schwach, lang oder kurz, angenehm (lieblich) oder unangenehm klingt. Sprechet laut und deutlich! Redet einmal leise! —

Wir riechen, ob etwas duftet oder stinkt. Manche Dinge riechen gar nicht; sie sind geruchlos. Welche kennet ihr? Was ist wohlriechend? w. i. übelriechend? —

Ich kann schmecken, ob etwas süß od. bitter od. sauer ist. Manche Dinge sind schmackhaft (Aepfel, Birnen, Weintrauben, Fleisch 2c.), andere sind geschmacklos (reines Wasser). Manche Speisen sind gesund; andere sind schädlich (stärkend, heilend, — schwächend, tödtend). Welche?

Ich kann fühlen, ob etwas warm od. kalt (lau, kühl), — schwer od. leicht, — flüssig od. fest, weich od. hart, — trocken od. nass (feucht), — locker od. zähe, — eben od. uneben, glatt od. rauh (runzelig, haarig, borstig, stachelig) — fett od. mager u. s. w. ist. — Andere Gegensätze.

e. Ein Schüler kann fleißig sein; ein anderer ist aber noch mehr fleißig; er ist fleißiger als der erste. Ein dritter ist aber noch fleißiger als die beiden andern; er ist unter allen am fleißigsten.

Hier sehet ihr ein Stück Holz, einen Knochen und ein Stück Eisen. Ich nehme nun das Messer und schneide in das Holz; das geht gar sehr mühsam. Warum wol? Das Holz ist hart. Den Knochen kann ich aber gar nicht schneiden wie das Holz; ich kann ihn nur schaben. Der Knochen ist härter als das Holz. Das Eisen aber kann ich nicht einmal mit diesem Messer schaben. Was meint ihr, welches von diesen drei Dingen mag wol am härtesten sein: das Holz, der Knochen oder das Eisen? — Vergleichung des Igels, des Maulwurfes und der Maus nach ihrer Größe. Der Igel ist klein; der Maulwurf ist klein; die Maus ist klein. Welches von diesen 3 Thieren ist am kleinsten? Wer ist kleiner: der Maulwurf oder der Igel? — u. s. w. —

Was ist höher als das Haus? Was ist länger als der Stock? Was ist dicker als der Faden? Was ist härter als der Stein? Was ist breiter als der Steg? Was ist tiefer als der Bach? Was ist schärfer als die Axt? — Was ist besser als Gold? Welche Kinder hat man gern? Welche hat man am liebsten? u. s. w.

5. Was die Dinge thun.

In den meisten Gegenden Deutschlands ist im Volke der Sprachfehler zu finden, dass man alle Zeitwörter mit „thun" gebraucht;

z. B. wir thun spielen, wir thun singen, ich thue mich freuen, — wenn er nur kommen thät! u. s. w. Gegen diesen Fehler hat sich unsere Uebung zuerst zu kehren; sie muß an verschiedenen Anschauungsstoffen so oft vorgenommen und so lange fortgesetzt werden, bis dieser Fehler beseitigt ist. — Die praktische Behandlung dieser Uebung ist das einfachste, was man sich denken kann. Wir wählen uns z. B. die Anschauungsübungen über die Handwerker als Grundlage: Wer kann mir recht viele Handwerker nennen? Was thut der Schuster, der Schneider, der Müller, der Bäcker? u. s. w. Wir werden nun einmal wiederholen, was der Bäcker beim Brotbacken alles thut. Er nimmt das Mehl aus dem Sack, er macht den Teig an, er knetet den Teig, er gibt den Sauerteig hinein, er stellt ihn zum warmen Ofen, er formt die Laibe, er heizt den Ofen, er schiebt die Laibe hinein. Wenn das Brot gebacken ist, verkauft er es; dafür löst er ein Geld u. s. w. —

Gebrauch der Personenendungen und des Fürwortes.

Sage mir, was du alles an einem Tage thust!

Ich stehe früh auf, ich wasche mich, ich kleide mich an, ich bete, ich frühstücke, ich wiederhole meine Aufgabe, ich gehe in die Schule u. s. w. Wer thut das alles?

Was thun wir in der Schule? Wir beten, singen, lernen, lesen, schreiben, rechnen, zeichnen, singen, spielen, wir merken auf, wir gehen nach der Schule artig nach Hause rc. — Auf das Wörtchen wir muß auch ganz besonders Bedacht genommen werden; in den meisten deutschen Gegenden spricht das Volk mir statt wir; z. B. mir haben gesungen, — mir lachen rc.

Will der Lehrer den Gebrauch der Fürwörter an einer Erzählung üben, so ist hiezu die „vom Fuchs und vom Wolf" (Seite 91) besonders geeignet. Der Lehrer hebt aus derselben zuerst Sätze heraus mit ich, z. B.: Ich fresse dich, — ich weiß einen Bauernhof, — ich muß doch sehen, ob jemand kommt rc. —, dann mit du: Warum bist du so ein Nimmersatt! Du hast mich garstig angeführt, — was rennst du so hin und her? rc. — er: er kam hinkend beim Fuchse an; — er gieng seiner Wege, — er sagte, er antwortete u. s. w. — wir wollen uns davon holen, — wir wollen mitsammen gehen u. s. w. — ihr (da dieses Fürwort in der Erzählung nicht vorkommt, so bilde der Lehrer selbst einige Sätze z. B.:) ihr habet an der Geschichte eine große Freude, — ihr meint, dem Wolf wäre recht geschehen, —

ihr habet gesehen, wie schlau der Fuchs sein kann u. s. w. — sie: sie giengen beide durch den Wald, — sie schlugen den Wolf u. s. w. Dabei wird fleißig gefragt, wer unter dem ich, du, er, wir, ihr, sie gemeint ist.

Nach allen diesen Sätzen wird gefragt; z. B.: Wie sprach der Fuchs zum Wolfe? Wie fragte ihn der Wolf? Was that der Fuchs? der Wolf? der Bauer? die Bäuerin? Was thaten die Leute? u. s. w. —

Bei dieser Uebung können die Kinder auch im allgemeinen und auf einfache Weise aufmerksam gemacht werden, dass man, wenn man aussagt, was ein Ding thut, auch zugleich angibt, ob das jetzt geschieht, oder ob es schon geschehen ist, oder ob es erst geschehen wird.

6. Was mit den Dingen geschieht.

Was geschieht mit einem Bäumchen? Es wird angepflanzt, begossen, beschnitten, veredelt, (jedes dieser Zeitwörter wird in einem eigenen Satze angewandt, also: Das Bäumchen wird begossen, — das B. w. beschnitten, — d. B. wird veredelt u. s. w.), angebunden, ausgegraben, versetzt u. s. w. — Was geschieht mit den Blumen? . . mit dem Getraide? . . mit dem Flachse? Er wird gesäet, ausgerauft, geriffelt, geröstet, gedörrt, gebrecht, gehechelt, gesponnen, gesotten, gewoben, gebleicht. — Nennet noch recht viele Dinge, und gebet an, was mit ihnen geschieht!

(Da diese Uebung gar keine Schwierigkeiten verursacht, so genügt wol die vorstehende kurze Andeutung.)

7. Uebungen im Gebrauche der Fallendungen.

Auf diese Uebungen lege ich in der Elementarklasse ein ganz besonderes Gewicht. Sie können etwa in der Mitte des Schuljahres beginnen und müßen dann fleißig fortgesetzt werden. Was bisher im Anschauungsunterricht für diese Uebung nur gelegenheitlich geschehen konnte, das wird jetzt zusammengefasst und bis zu einer entsprechenden Sicherheit geübt. Am häufigsten werden die Uebungen im Gebrauche des 3. und 4. Falles anzustellen sein. Ich empfehle, zuerst aus dem Anschauungsunterrichte Stoffe zu benutzen und diese mit allen Vorwörtern nach bestimmten Endungen zu üben. Zuletzt sind hier solche Erzählungen zu verwenden, welche die Kinder besonders angesprochen haben, öfter erzählt wurden und so ein bestimmtes Sprachmaterial

lieferten, das als Muster und gleichsam als Regulator des Sprachgefühls dient. Auch können die Schüler, nachdem sie eine entsprechende Lesefertigkeit erlangt haben, ein oder das andere Lesestück der Fibel, welches sich besonders zu solchen Uebungen eignet, dem Gedächtnisse einprägen. An derlei Erzählungen und Lesestücken werden dann Uebungen im Gebrauche verschiedener Fallendungen angestellt, während die Uebungen im Gebrauche einzelner Fallendungen vorauszugehen haben.

Nachfolgend seien solche Uebungen angedeutet:

1. Uebung im Gebrauche des Dativs.

a) Mit solchen Vorwörtern, welche immer den Dativ regieren. (Stoff aus dem Anschauungsunterricht: Die Vögel.)

Die Vögel legen Eier. Jedes Ei besteht aus einer Schale, aus dem Eiweiß und aus dem Dotter. Aus dem Ei kriecht nach einiger Zeit ein kleines Vöglein. Die alten Vögel haben schon früher für ein warmes und weiches Nest gesorgt. Das Nest ist aus Haaren, aus Moos und aus Wolle. Das junge Vöglein zwitschert mit dem Schnäbelein. Es hat Hunger. Die Alten fliegen fleißig aus, und eins nach dem andern bringt ein Würmlein oder ein Körnlein nach Hause. — Wenn die jungen Vögel größer geworden sind, fangen sie an mit den Flügeln zu schlagen. Sie fliegen eines nach dem andern aus dem Neste. Bei schönem Wetter freuen sie sich und singen muntere Lieder. —

Was macht der Vogel mit dem Schnabel? . . mit den Flügeln? . . mit den Beinen? Von welchem Vogel bekommen wir die Bettfedern? Von welchen Vögeln erhalten wir gutes Fleisch? Von welchem Vogel essen wir die Eier? Nennet mir einen Vogel mit sehr schönem Gefieder! Welche Vögel erfreuen uns mit ihrem Gesange? Welche Vögel ziehen im Herbste fort von uns? Welche bleiben auch im Winter bei uns?

b) Mit solchen Vorwörtern, welche auch den Akkusativ regieren. (Stoff: Der Garten.)

Nennet mir Dinge, welche im Garten sind! Im Garten (in dem Garten) sind Bäume. Im Garten sind Blumen u. s. w. — In den Gärten sind Bäume, Sträucher u. s. w. — Auf einem Beete sind Blumen. Auf einem andern ist Gemüse. Auf dem Baume wächst Obst. Wie heißt ein Garten, in welchem nur Obstbäume stehen? Wie heißt ein Beet, auf welchem nur Blumen stehen? — Saget mir, was für Theile ihr an dem Baume kennen gelernt habet. An dem Baume bemerken wir folgende Theile: In

der Erde sind die Wurzeln. Ueber der Erde ist der Stamm. Außen am Stamme ist die Rinde. Innen im Stamme ist das Holz und das Mark. Zwischen der Rinde und dem Holze ist der Bast. Oben am Stamme ist die Krone. An den Aesten sind Zweige. An den Zweigen sind Knospen, Blätter, Blüten, Früchte. In den Zweigen nisten die Vögel. Was bemerken wir an jedem Blatte? Was steckt in jeder Frucht? ꝛc. — Ein Baum steht neben dem andern, oder hinter dem andern. Die Bäume stehen in Reihen. — Wann blühen die Bäume? Welcher Baum blüht vor dem Apfelbaume? (eher als der Apfelbaum?) — Hinten in der Ecke des Gartens ist die Laube. Vor der Laube befindet sich ein schönes Nelkenbeet. Zwischen den Beeten sind Wege u. s. w.

2. Uebung im Gebrauche des Akkusativs.

a) Mit solchen Vorwörtern, welche immer den Akkusativ regieren. (Stoff: Die Hausthiere.)

Für uns Menschen sind die Hausthiere von großem Nutzen. Ohne den Hund würde der Schäfer seine Herde nur mit vieler Mühe zusammenhalten können. Der Hund ist gegen den Menschen treu und anhänglich. Die Katze ist falsch gegen uns. — Wodurch nützt uns die Kuh? Die Kuh nützt uns durch die Milch (ihre Milch), die Haut, das Fleisch u. s. w. — Wodurch nützt uns das Pferd? — Der Reiter reitet. Zuvor schnallt er dem Pferde den Sattel um den Leib. Dann setzt er sich darauf. Es ist eine Lust für ihn, wenn er so im Galopp dahinsprengt. Er kümmert sich nicht um Wind und Wetter. Wenn es stürmt und wettert, wirft er seinen Mantel um die Schultern. — Das Schaf nützt uns durch seine Wolle (seinen Pelz) ꝛc. Für die Kinder ist es eine große Freude, wenn sie die Lämmer auf der Weide springen sehen. Das Schaf hat seine Hörner um die Ohren gewunden u. s. w. —

b) Mit solchen Vorwörtern, welche auch den Dativ regieren.

(Stoff: Thiere in Feld und Wald.)

Es kommt der Jäger. Der Hase läuft über das Feld. Der Hirsch springt in den Wald. Das Eichhörnchen klettert geschwind auf den Baum. Der Fuchs kriecht in seine Höhle. — Endlich ist der Jäger bis an den Wald gekommen. Er sieht, wie eben ein Reh hinter das Gesträuch eilt, um sich dort zu verstecken. Er legt seine Büchse an und — puff! stürzt das arme Thier nieder in das Moos. Der Jäger freut sich über seine Beute. —

3. Uebungen im abwechselnden Gebrauche des Dativs und Akkusativs.

(Stoffe: Bekannte Erzählungen.) Die Biene und die Taube. Das Bienchen fiel in den Bach. Im Bache wäre das Bienchen bald ertrunken. Das Täubchen sah das Bienchen auf dem Wasser schwimmen. Es wollte dem Bienchen helfen. Mit dem Schnabel brach es ein Blatt von der Laube. Das Blatt warf es dem Bienchen zu. Das Bienchen schwamm schnell nach dem Blatte. Auf dem Blatte schwamm es an das Ufer. Die Taube hatte dem Bienchen das Leben gerettet. — Nach einigen Tagen saß das Täubchen wieder auf der Laube. Der Jäger zielte mit der Flinte nach dem Täubchen. Das Bienchen kam schnell dahergeflogen: es setzte sich dem Jäger auf die Hand und stach ihn schnell in den Finger. Der Schuss gieng über der Taube hinweg. Sie war gerettet; von wem wol? — Zuerst hat das Täubchen dem Bienchen geholfen, und dann hat das Bienchen dem Täubchen geholfen. (Jeder dieser Sätze muß recht oft einzeln und im Chore gesprochen werden.)

Spezielle Uebungen im Gebrauche des Genitivs halte ich in der Elementarklasse nicht für notwendig. Hier dürfte das genügen, was sich beim Anschauungsunterricht gelegenheitlich ergibt.

8. Uebungen in der Wortbildung.

Bisher haben die Schüler gelegenheitlich (siehe Seite 63, 69 u. a. o.) schon manches Wort von einem andern abgeleitet. Man hat ihnen nichts gesagt von einer Wortbildung, von einer Ableitung oder Zusammensetzung oder gar von einer Wortfamilie. Auch jetzt darf von allem dem nicht die geringste Erwähnung geschehen, und doch können die Fibelschüler bei zweckmäßiger Anleitung schon eine entsprechende Fertigkeit im Wortbilden erlangen. —

Man kann die Uebungen auf zweierlei Art veranstalten; entweder läßt man zuerst aus Zeitwörtern Hauptwörter bilden (ein Ding, womit man bindet, heißt ein Band; — manche Hunde beißen, ihr Biss macht Schmerz; — die Leute graben ein Loch in die Erde, das nennen sie eine Grube; — der Bauer ackert; das geackerte Feld nennt man Acker u. s. w.), dann aus Hauptwörtern oder Zeitwörtern Eigenschaftswörter (z. B. manche Thiere nützen uns, sie bringen uns einen Nutzen, sie sind nützlich. Andere schaden uns, sie machen uns Schaden, sie sind schädlich. —

Ein Baum, welcher Früchte trägt, ist fruchtbar. Wer Muth hat, ist muthig. Was man sehen kann, ist sichtbar. Wer gerne folgt, ist folgsam. Wie ist der, welcher gerne arbeitet? spart?—), endlich Zusammensetzungen (z. B. Wie heißt der Garten bei dem Hause? Wie nennt man den Turm der Kirche? — Was ist ein Obstbaum? Welche Obstbäume kennet ihr? Warum heißt der eine Baum Birnbaum, ein anderer Kirschbaum rc.?)

Man kann aber auch irgend ein Wurzelwort zur Grundlage nehmen und durch entsprechende Fragen zur Bildung verschiedener anderer Wörter aus demselben anleiten; z. B.: geben. Was man gibt, ist eine Gabe. Was der Lehrer aufgibt, ist eine Aufgabe. Wer gibt, ist ein Geber. Wer gerne gibt ist freigebig (z. B. das Mädchen in den „Sternthalern"). u. s. w.

9. Uebung im Sprechen längerer Sätze.

Diese Uebung eignet sich am besten zum Anschluss an die Fibellesestücke. Man lässt anfangs einfach erweiterte Sätze wörtlich nach dem Buche hersagen, dann lasse man die Kinder selbständig solche Fragen beantworten, deren Antwort die Form eines einfach erweiterten Satzes erheischt; z. B.: Wann singen die Vögel ihre schönen Lieder? Wozu haben die Vögel die Schwungfedern in den Flügeln? Welcher Vogel hat euch bisher am besten gefallen? Was thun die meisten Vögel im Herbste? Welche suchen in der Nacht ihre Beute? u. s. w.

10. Uebung in der Aussprache schwieriger Wörter.

Hierbei berücksichtige man zumeist solche Schüler, denen die Sprachorgane noch nicht in gewünschter Weise Dienste leisten. Es ist diese ganze Uebung eine rein mechanische, eine Zungengymnastik.

Manche Kinder können diesen oder jenen Laut nicht ordentlich hervorbringen, anderen machen besonders die zusammengesetzten Anlaute viele Schwierigkeiten, während eins oder das andere sogar eine Art Stottern sich angewöhnt hat, was einem in der Schulpraxis alles vorkommen kann. — Zur Uebung in der Aussprache schwierigerer Laute z. B. des r, k, z (letzteres wird häufig als s ausgesprochen) ist es am besten, recht viele Wörter zusammenzustellen, in denen der betreffende Laut am Anfang, dann am Ende des Wortes, zuletzt endlich in Verbindung mit anderen Mitlauten vorkommt. — Halbstotternde Kinder verhalte man vor allem zu einem besonders langsamen Sprechen; es ist für solche Kinder auch zu empfehlen, sie bei jeder Silbe einen leisen Klopfer auf die Schulbank machen zu lassen. —

Nun folgen noch einige kleine Redespiele für die Kleinen, die der denkende Lehrer leicht zu vermehren wissen wird.

Blaue Blumen blühen im Garten. — Reiter, reite recht schnell auf dem Rosse zum Rhein. — Klappere, Klappermühle, klappere lustig klipp klapp. — Schnalle schnell die Schnallen an. — Violett steht recht nett, recht nett steht violett. — Früh in der Frische fischen frische Fischer Fische gern. — Ich will nicht gesagt haben, dass man mit derlei Spielen viel Zeit in der Schule verbringen soll; aber anregen soll sie der Lehrer immerhin. Sie machen den Kleinen Freude, werden zu Hause gewiss fleißig geübt und tragen zur Herrschaft über das Sprachorgan bei.

II.

Das Schreiblesen.

1. Vorübungen.

a) Für das Lesen.

Soll der Leseunterricht an und für sich schon ein bildender sein, so muß das Kind dabei erstens selbst eine rege geistige Thätigkeit entfalten, es muß zweitens ein möglichst klares Bewusstsein dessen besitzen, was es thut.

Da nun das Lesen die Fertigkeit ist, sichtbare Zeichen in die hörbare Lautsprache zu übertragen, so ist vor allem eine entsprechende Auffassung der Artikulation unserer Sprache seitens des Kindes erforderlich. Das Kind muß die Sache genau kennen, bevor es ein Zeichen dafür kennen lernt.

Das Kind hat vor Beginn dieser Uebung in der Schule schon manches kennen, über manches sich aussprechen gelernt. Von allem Anfang an wurde es verhalten, „schön zu sprechen“. Es weiß z. B., wenn der Lehrer fragt, wie die Birne schmeckt, „schön“ zu antworten: Die Birne schmeckt süß. Nun kann der Lehrer den Satz als Ausdruck eines Gedankens erfassen lassen, nicht etwa, indem er eine Definition des Begriffes „Satz“ gibt, sondern indem er durch geschickte Fragen die Kinder selbst dahin leitet, das richtige wenigstens zu ahnen. —

Er nennt z. B. eine Reihe Namen bekannter Dinge, dann Thätigkeiten, endlich Eigenschaften. — Merket einmal auf: — Hut. Habe ich euch jetzt vom Hute etwas gesagt? Wer kann mir vom Hut etwas sagen? — Ich werde nun noch etwas aussprechen: – singen. Habe ich euch gesagt, wer singt? Sprechet schön: Die Kinder singen. — Ich werde noch etwas aussprechen: blau. Habe ich jetzt gesagt, welches Ding blau ist? Nennet mir ein blaues Ding!

Merket! Wenn ich sage: Der Hut ist ein Kleidungsstück, — dann habe ich einen Satz gesagt. Sprechet alle noch einmal diesen Satz! — Wenn ich sage: Die Kinder singen in der Schule, — so habe ich auch einen Satz gesagt. Sprechet alle diesen Satz! — Der Himmel ist blau. — Was habe ich denn jetzt gesagt? Sprechet noch einmal diesen Satz!

Nennet mir jetzt jeder etwas und sprechet dabei einen schönen Satz. (Es werden wo möglich alle Kinder aufgerufen. Eins oder das andere wird gefragt: Was hast du jetzt gesprochen? In den meisten Fällen wird die erwünschte Antwort folgen: Ich habe einen Satz gesprochen.

Manches Kind wird kurzweg antworten: einen Satz. Da sage der Lehrer, ohne erst viel herumzufragen, ganz einfach: Schön sprechen! oder: Du mußt so antworten wie der N. dort! Es wird aber auch vorkommen, dass ein oder das andere Kind gar nichts antwortet oder seinen ausgesprochenen Satz wiederholt. Dem sage man ganz einfach: Sprich so: Ich habe einen Satz gesagt. — Wie heißt der Satz, den du gesprochen hast? Du N., sprich auch noch einmal deinen Satz! u. s. w.)

Zerlegung des Satzes in Wörter.

Kurze Wiederholung der vorhergehenden Uebung. Sprechet alle den Satz: Der Hund bellt! Sprechet alle: der. Ist das schon der ganze Satz? Was fehlt noch dazu? — Sprechet: Hund. Was fehlt? — Sprechet: bellt. Was fehlt jetzt? Merket: der ist ein Wort; Hund ist ein Wort; bellt ist ein Wort. Wir werden noch einmal den ganzen Satz sprechen und nach jedem Worte ein wenig warten: Der — Hund — bellt. Jetzt werden wir den Satz noch einmal sprechen, und ihr könnet bei jedem Worte auf die Bank klopfen. Wer weiß mir zu sagen, wie viele Wörter dieser Satz hat? Wie heißt das erste Wort? Das zweite? Das dritte? — Für den Anfang ist es gut, wenn der Lehrer sich an Sätze mit einsilbigen Wörtern hält. Ich lasse mehrere hier folgen. Alle sind dem Stoffe nach den

ersten Anschauungsübungen entnommen: Der Kopf ist rund. Das Herz ist in der Brust. Das Kind spielt mit der Hand. Das Blut ist roth. Der Zahn ist aus Bein. Die Haut ist weiß. Das Haar ist fein. — Unter allen Umständen ist daran festzuhalten, dass die zu sprechenden Sätze oder wenigstens viele derselben einen verwandten Inhalt haben, wie die vorstehenden z. B. auf den Körper sich beziehen. Es erfordert dieß eine sehr sorgfältige Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht. Es ist unverzeihlich, wenn man sich mit dem erstbesten Stoffe begnügt, der einem eben einfällt, wenn man vom Hause zum Baume, vom Tisch zur Katze, vom Stein zum Bett springt. Dadurch wird das Kind systematisch zur Zerstreutheit und Flatterhaftigkeit angeleitet.

Bevor der Lehrer die Aufmerksamkeit der Kinder auf mehrsilbige Wörter im Satze lenkt, ist es gut, erst einzelne Wörter nach der Zahl ihrer Silben unterscheiden zu lassen.

Zerlegung der Wörter in Silben.

Heute wollen wir einmal recht viele Wörter aussprechen. Ich werde anfangen: Tisch, Bank, Kasten, Bett, Bild, Kanapee, Sessel. — Nennet mir recht viele Wörter, womit wir Kleidungsstücke benennen! Jetzt wollen wir solche Wörter nennen, welche uns sagen, was ein Kind thun kann! (lernen, schreiben, beten, lachen, singen, laufen, aufmerken, gehorchen u. s. w.) Wir haben nun eine ganze Menge von Wörtern gehört. Sprechet alle das Wort Tisch! Bank! Klopfet dazu. — Sprechet jetzt das Wort Kasten! (Zu jeder Silbe klopfen.) Sessel! (Dasselbe.) — Das Wort Tisch kann ich auf einmal aussprechen. In dem Worte Sessel muß ich absetzen. Wie oft hörten wir klopfen bei dem Worte Tisch? bei dem Worte Sessel? Das Wort Tisch hat eine Silbe. Das Wort Sessel hat zwei Silben. Wie viele Silben hat das Wort Kanapee? Ein Wort mit einer Silbe ist ein einsilbiges Wort. Ein Wort mit zwei Silben ist ein zweisilbiges Wort. Ein Wort mit drei Silben? — Nennet mir jetzt Speisen, deren Namen wir mit einem einsilbigen Worte aussprechen! Fleisch, Brot, Milch, Obst, 2c. Wörter mit zwei Silben! Suppe, Braten, Kuchen, Erbsen, Käse, Butter u. a. Wörter mit drei Silben! Kartoffel, Gemüse. — Nennet mir Namen von Thieren, welche nur eine Silbe haben! Solche, welche mehr als eine Silbe haben? — —

(Wir wollen nun aus der Geschichte vom Isegrim einige Sätze in Wörter und Silben zerlegen.) Wo wohnte Isegrim? Isegrim

wohnte im Walde. Wie viele Wörter hat dieser Satz? Wie heißt das erste Wort? das zweite? das dritte? das vierte? Wie viele Silben hat das Wort Isegrim? . . wohnte? . . im? . . Walde? Auf gleiche Weise werden folgende Sätze behandelt: Die faulen Kinder wurden in den Sack gesteckt. — Sie mußten viel arbeiten. — Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen. — Felix war ein Erzfaulenzer. — Er wollte den alten Isegrim betriegen. — Seine Schulsachen hatte er nie zur rechten Zeit fertig. — Er sah den Isegrim auf der Straße daher kommen. — Felix schnitt ein Loch in den Sack. — Er fiel in das Wasser. — Er mußte eine Weile zappeln. — Felix wurde endlich noch ein fleißiger Knabe. — — Morgen wird mir ein jeder von euch sagen, wie viele Silben sein Name hat!

Nach diesen Uebungen sagt der Lehrer einzelne Wörter vor und läßt sie von den Schülern in Sätzen anwenden. Hier kann auch noch ein anderer sprachlicher Zweck verfolgt werden, indem die Schüler nicht nur über jedes einzelne Wort einen Satz bilden, sondern nach Thunlichkeit ein und dasselbe Wort in mehreren Sätzen anwenden lernen. Der Lehrer wechsle zunächst ab mit Hauptwörtern, Zeit- und Eigenschaftswörtern. Erst später bringe er auch Formwörter.

Heraushören der Laute.

In der Schulpraxis entwickelten sich mancherlei Verfahren bei dieser Uebung. Die einen lassen zuerst alle Sprachlaute durch das Gehör aus der Sprache selbst heraushören, bevor sie mit den Zeichen für die Laute beginnen, während andere nach jedem erkannten Laute das Zeichen unmittelbar folgen lassen. — Einige lassen zunächst alle Stimmlaute erkennen, bevor sie Mitlaute vorführen, während andere wieder bei jedem zu übenden Worte alle Laute desselben erkennen lassen, also Stimm- und Mitlaute unter einander vorführen. Sie lassen z. B. aus dem Worte Ofen das O, f, e und das n heraushören. — Nun, sehe jeder, wie er's treibe!

Ich bin für folgendes Verfahren: Man entwickele zuerst die 5 Reinlaute und die Zwielaute ei und au, hernach einige besonders auffallende und leicht zu sprechende Mitlaute, darauf die Umlaute und den Zwielaut eu (äu). Endlich lasse man auch die übrigen Mitlaute herausfinden. Wer darin etwa kein „System" finden sollte, dem bemerke ich, dass es in der Praxis große Schwierigkeiten verursacht, wenn

man auf die Reinlaute sogleich die Umlaute folgen läſst. Man denke nur an die verschiedenen Klänge jedes einzelnen Reinlautes, an die das Ohr des Kindes durch die Umgangssprache gewöhnt ist! Es gewöhne sich also erst durch einige Zeit an die richtige Auffassung des reinen Klanges der fünf Grundlaute, es übe dieselben in der Aussprache, einzeln sowol als auch in Verbindung mit einigen Mitlauten und in Wörtern, ehe es seine Aufmerksamkeit auf die Umlaute richtet, welche zur Auffassung schon ein ziemlich geübtes Gehör, zur Aussprache ein geübtes Sprachorgan erfordern.

Ferner empfehle ich, zuerst alle Sprachlaute erkennen zu lassen, ehe man mit den einzelnen Lautzeichen beginnt. Das dauert etwa 4—6 Wochen. Anfangs wähle man Wörter, in denen der zu entwickelnde Laut besonders auffallend erklingt, später solche, in denen das weniger der Fall ist. Noch bemerke ich, daſs ich solche Uebungen gern an den Namen der Kinder vornehme, was jedoch den Gebrauch anderer Wörter, von denen die Kinder bereits einen Begriff haben, nicht ausschließt. Der Lehrer hat zum Beispiel eine Geschichte vom Adolf erzählt. Er läſst daraus einige Sätze wiederholen, diese auf bekannte Weise in Wörter und Silben zerlegen. Dann lenkt er speziell die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Wort Adolf. Dieses Wort hat zwei Silben. Wie heißt die erste Silbe? Sprechet alle a! —— Ein Satz mit dem Namen Anton. An — ton.

Der Lehrer spricht die Silbe an recht gedehnt mit auffallender Hervorhebung des Lautes a aus. In diesem Worte hören wir auch ein a. Merket: „Das a ist ein Laut.“ (Alle sprechen das.) Nennet mir andere Namen, in welchen man den Laut a hört! — Agnes, Karl, Franz, Agatha, Alois, Martin, Anna, Maria, Katharina (die Kleinen können hier auch herausfinden, wie viele a man in diesem Worte hört), Klara. —— Namen mit a von bekannten Dingen aus dem Anschauungsunterricht: Apfel, — Adern, Hand, Nase, Haar, Zahn, Nagel, — Tafel, Wand, Dach, Nadel 2c. Das a wird nun einzeln und im Chore, stark und schwach, gedehnt und kurz ausgesprochen. Endlich wird dieser Laut nach der Dur-Tonskala gesungen, u. zw. auf- u. abwärts.

Wörter mit i: Isidor, Richard, Ida; — Tinte, Papier; — Knie, Lippe, Stirne.

Wörter mit u: Ulrich, Justine, Julie, Julius; — Blut, Mund, Fuß; — Buch, Uhr u. a.

Wörter mit e: (Dabei ist zu bemerken, daſs der Lehrer die Aufmerksamkeit der Kinder vornehmlich auf solche Wörter lenke, in denen das e als reiner e-Laut erklingt und nicht wie ein ä.) Eduard, Peter,

Helene, Leo, Theodor, Eva, Edmund; Decke, Thee, Kaffee, Mehl; Zehe, Feder, Messer u. a.

Wörter mit o: Rosa, Sofie, Otto, Johann, Konrad; — Ofen, Ohr (Or), Topf, Kopf, Schopf u. a.

Wörter mit ei: Ei, Leib, weiß, heiß, Schweiß, schreiben, Leiter, Beil u. a.

Wörter mit au: Auge, Bauch, Hauch; — Haus, Mauer, Baum, Strauch, Kraut, Traube; — Haube, Frau, traurig, blau u. a. m.

Nachdem diese Laute durch das Gehör erfasst sind, nennt der Lehrer selbst verschiedene Wörter und fragt bei jedem, welchen Laut die Kinder in demselben hören. Dass er sich dabei nicht auf Hauptwörter allein beschränken soll, bedarf wol kaum einer Erwähnung.

Die Laute l, m, n, r.

l: Licht, Lied, Lampe, Leuchter, Leib, — leben, loben, leer; — — Oel, voll, einmal, — Mehl, Kohl u. a.

m: Mund, Mehl, Mohn, — Mann, Maus, mein, mir, mehr; — — Baum, Lamm, Kamm, am, im, um, fromm u. a.

n: Nagel, Nadel, Name, neben, nein, nur, nicht; — in, an, Mann, Mohn, Sohn, Lohn, Bein, sein, dein, mein, Wein u. a.

r: Rudolf, Ring, Rauch, Rad, roth, reden, rein, Reis; — Uhr (Ur), Schnur, Herr, mir, dir, der, er, mehr, sehr u. a.

Nennet mir nun Wörter, welche mit l anfangen? mit m? n? r? Nennet Wörter, in welchen wir zuletzt ein l hören! ein m, n, r!

Von nun an übe man fleißig die Verbindung der erkannten Mitlaute (für die Kleinen sind es bis jetzt zwar noch Laute im allgemeinen) mit den Selbstlauten. Der Lehrer läſst z. B. das l aussprechen. Haltet diesen Laut recht lange! Schnell ein a dazu! la. — Sprechet schnell hintereinander l und i! li. — lo, le, lu. — Nun sprechet ein u! Haltet es recht lange! Jetzt ein l dazu! ul. e — l, el, il, al, ol. Wie wird das ausgesprochen: Zuerst ein l, dann ein a? . . . Zuerst ein e, dann ein l. Zuerst ein r, dann ein ei? Zuerst ein m, dann ein u? u. s. w. u. s. w. — Man wende nicht ein, solche Uebungen seien nicht geistbildend! Was die Fingerübungen und Skalen für den Klavierschüler, das sind die angeführten Uebungen für den Leseschüler. —

Die Laute s, sch, v (f), w, z (c).

s: Sand, — Sense, Sichel, — Sohn, — Seife, Salz; — sehen, sagen, singen, sein, sausen; — — Maus, Haus, Glas, Fuß, das, was, weiß, heiß u. a.

sch: Schimmel, Tasche, Wäsche, — Schatten, — schauen, schimmern, schonen, schaben, — schön; — — Tisch, Fisch, — frisch, hirsch &c.

v f: (Hier, wo es sich nur um die Auffassung des Lautes durch das Gehör handelt, wird zwischen v und f kein Unterschied gemacht.) Feder, Vater, Vetter, — Feile, finden, von, vor, — Fuß, fest, — Faden; — — Schaf, Brief, tief, brav u. a.

w: Wiege, Wage, Wange; — wer, was, wo, warum; — wachen, weinen u. a.

z: Kreuz, — Schmerz, Herz, Scherz; Zahn, Zehe, Zunge, — Zange, — Zeile, — zeigen, ziehen, zischen u. a.

Die Umlaute ä, ö, ü, äu (eu).

ä: Glas, Gläser, — Vater, Väter, — Zahn, Zähne, — Nagel, Nägel — Hand, Hände, — Wand, Wände, — Bank, Bänke. — — Anton trägt einen Korb am Arme. — Der Wind bläst. —

ö: Ofen, Öfen, — Ton, Töne, Sohn, Söhne, — Tochter, Töchter, — hoch, höher (Höhe), — Korn, Körner u. a.

ü: Tuch, Tücher, — Fuß, Füße, — Nuss, Nüsse, — Hut, Hüte, — Buch, Bücher u. s. w.

äu (eu) (als gleiche Laute mit dem Gehör zu erfassen): Bäume, Häuser, Mäuse, — neu, neun, treu, heute, Freude, Leute u. a.

Die Laute b, p; d, t; g, k; h, ch.

b: Buch, Bogen, Baum, Bank, Backen (Wange), Bein, Bauch, — beten, bitten, bei, geben, loben, oben, droben; — — ob, ab, Weib, Leib, Dieb, Hieb u. a.

p: Peter, Paul, — Pudel, Pelz, Polster, — Rappe, (Rabe), — Suppe, Puppe, — hopp, hopp! — Galopp. — Es klappert die Mühle: klipp, klapp!

d: Daumen, Dose, Dach, Decke, — der, die, das, — binden, wenden, reden, du, da, dein, dir; — — Band, Land, Sand, Wand, Wind, Kind, Mund, — und, rund, wund &c.

t: Taube, — Tisch, Tafel, Tinte, — Tasche, — Reiter, Anton, — Bett, mit, — Schritt und Tritt &c.

g: Gabel, Gemüse, Geige, — gut, gehen, ganz, geben, — — jung, lang, bang, Sang, Klang u. s. w.

k: Kugel, Kegel, König, — Kopf, Kasten, — kaufen, kochen, kein, kam, kommen; — — Rock, Stock, Bock, Frack u. a.

h: Hut, Haube, Hemd, — Hand, Hose, Haken — Hund, Haus, Haut, Haar, — heben, heilen, sehen, gehen, hier 2c.
ch: Bauch, Hauch, Rauch, — Buch, Leuchter, — Becher, Kirche, — horchen, — ich, mich, dich, sich 2c.

Wir halten hier an dem Grundsatze fest, dass ein herauszuhörender Laut zuerst als **einfacher** Sprachlaut auftritt. Es muß entschieden getadelt werden, wenn die meisten Voglerianer bei ihren „Normalwörtern" das s aus dem Worte „Ast" heraushören lassen, wo es doch in inniger Verbindung mit t auftritt, oder das n aus dem Worte Hand das r aus dem Worte Stern u. s. w.

Nun kann der Lehrer noch mancherlei interessante und bildende Uebungen veranstalten, indem er erstens mit den vorstehend geübten Wörtern Sätze bilden läſst, welche in Silben und Laute zerlegt werden. Haben die Schüler bisher ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Laut im Worte gerichtet, so werden sie jetzt aus jedem Worte alle Laute herauszufinden haben. Der Lehrer fragt dabei auf die manigfaltigste Weise: Welcher Laut ist zuerst hörbar? Welcher klingt zuletzt? Welcher ist in der Mitte? — Zweitens nennt der Lehrer eine Anzahl Laute, z. B: Ich kenne ein Wort, in dem höre ich zuerst ein sch, dann ein i, dann ein f. Wie mag das Wort heißen? Umkehren: zuerst f, dann i, dann sch! Ein anderes Wort hat am Anfang ein m, zuletzt ein s, in der Mitte ein au; wie mag nur das heißen? u. s. w. — Drittens kann der Lehrer ein kleines Rathespiel veranstalten; er spricht bekannte Sprüchlein vor und hält beim letzten Laut eines Verses inne; diesen Laut sollen die Schüler nennen. Z. B. Bin ich fleißig, bin ich gut, hab ich immer frohen Mu—th. (Das th darf nicht als t h aufgefaſst werden, sondern als einfaches t.) — Im Wasser lebt der Fi—sch, drum ist er auch so fri—sch u. s. w.

Bisher haben die Kinder die Sprachelemente als Laute im allgemeinen aufgefaſst. Jetzt wird es an der Zeit sein, Stimmlaute (Selbstlaute) und Mitlaute als solche erkennen und unterscheiden zu lassen. Zu bemerken wäre hier, daſs man sich vorläufig mit der allgemeinen Eintheilung der Laute in diese zwei Arten begnügen soll. Ich habe die Erfahrung gemacht, daſs die Kleinen in der Elementarklasse sehr häufig durch lange Zeit sich nicht recht klar werden, in welche Gruppe von Lauten der eine oder der

andere gehört, wenn man gleich im Anfang die Selbstlaute wieder in Reinlaute, Umlaute und Zwielaute unterscheiden läſst. Dieß kann zeitgenug bei dem späteren Schreiblesen geschehen, wenn das Kind einmal fest sich eingeprägt hat, daſs sowol i, u, e, o, a, wie auch ä, ö, ü, ferner ei (ai), au, eu (äu) zu den Stimmlauten gehören, und daſs alle andern Laute Mitlaute sind.

Um auf den Unterschied zwischen Stimmlauten und Mitlauten aufmerksam zu machen, führe man mit jedem Stimmlaut einige schon bekannte und analysierte Wörter vor, also einige mit a, einige mit e u. s. f. — Hier nur wenige Beispiele: „Das Buch ist neu." Dieser Satz hat 4 Wörter. Das erste Wort heißt das, das zweite u. s. w. Höret einmal genau auf das Wort Buch. Welche Laute höret ihr in demselben? Nun merket auf: Welcher dieser drei Laute klingt am hellsten, b oder u oder ch? Das u spricht man mit voller Stimme aus, es ist ein Stimmlaut. Was für ein Laut ist also das u? Das b klingt nicht so hell wie das u, man hört es kaum, wenn man es allein ausspricht, man spricht es immer mit einem andern Laute (einem Stimmlaute) aus, es ist ein Mitlaut. — Auch das ch ist ein Mitlaut. — Welcher Laut klingt in dem Worte das mit voller Stimme? Das a ist ein Stimmlaut. Das d ist ein Mitlaut, das s ist auch ein Mitlaut. — Auf solche Weise kommen nach und nach alle Stimmlaute an die Reihe. Zuletzt werden alle zusammengefaſst und geordnet: Die Laute a, e, i, o, u sind Stimmlaute. Die Laute ei, au, eu sind auch Stimmlaute. Die Laute ä, ö, ü sind auch Stimmlaute. (Wird tüchtig geübt.) Merket nun: alle andern Laute sind Mitlaute. Was ist also das l? das m? das sch? u. s. f.

Jetzt wird es geradezu ein Leichtes für die Kinder sein, zu erkennen, daſs ein Wort eben so viele Silben hat, als man Stimmlaute in demselben hört; z. B. in dem Worte Ida höre ich zwei Stimmlaute. Das Wort besteht aus zwei Silben. In dem Worte Franz höre ich nur einen Stimmlaut; es ist ein einsilbiges Wort. In dem Worte Katharina höre ich vier Stimmlaute — daher vier Silben 2c.

Nun werden auch die Vorübungen für das Schreiben so weit gediehen sein, daſs der eigentliche Schreiblesenunterricht beginnen kann. Wenn der Lehrer sowol die vorstehenden Analysierübungen, als auch die folgend dargestellten Vorübungen für das Schreiben ohne Uebereilung durchgenommen hat, dann wird er seine Mühe reichlich belohnt finden. Die Kleinen werden ihm fortan beim Schreiblesen so zu sagen auf halbem Wege entgegenkommen.

b. Vorübungen für das Schreiben.

Im Anschauungsunterricht haben die Kleinen im Raume sich orientieren gelernt (bei Besprechung des Schulzimmers), sie haben ferner die Glieder ihres Leibes betrachtet und benannt. Die Vorübungen zum Schreiben werden erheischen, dass das im Anschauungsunterricht Gelernte speziell für die Zwecke des Schreibens bis zur vollen Sicherheit in der Anwendung geübt werde.

Die Begriffe: rechts, links (seitwärts), vorne, hinten (vorwärts, rückwärts), auf, ab (aufwärts, abwärts), oben, unten, werden dadurch fest eingeprägt, dass alle Kinder mit der Hand schnell nach der Gegend zeigen, die der Lehrer angibt; z. B. zeiget mit der rechten Hand nach oben! mit der linken Hand nach rechts! u. s. w. (Wenn der Lehrer nicht ausdrücklich bemerkt: linke Hand, so ist jedesmal die rechte Hand zu nehmen.)

Nach der Orientierung im Raume folgt die Uebung in der **Haltung des Körpers.** Eine gute Körperhaltung beim Schreiben muß dem Kinde von allem Anfang zur unausrottbaren Gewohnheit werden. Schon um der Gesundheit willen soll man darauf achten. Es ist gewiss nur erfreulich, wenn man seit jüngster Zeit der „Schulbank" jene Aufmerksamkeit schenkt, die ihr gebührt. Die Weltausstellung in Wien 1873 hat hierin wichtige Fortschritte an den Tag gelegt und zu weiteren Verbesserungen einen kräftigen Impuls gegeben. Wollte man doch allenthalben seitens der Schulbehörden der Schulbank auch die entsprechende Aufmerksamkeit zuwenden! Die Gesundheit der Kinder muß das erste sein und bleiben. Ich glaube annehmen zu dürfen, dass in nicht gar ferner Zeit die alten Bänke aus der Volksschule ganz verschwinden und einem besseren Systeme Platz machen werden. Nach welchem Systeme immer die Herstellung erfolgen möge, zwei Dinge betrachte ich dabei als eine Hauptsache: Beweglicher Sitz auf einem Schraubengewinde, und bewegliches Pultbret, so dass der Sitz für jedes Kind genau seiner Größe angepasst werden kann.

Der Haltung des Körpers und des Griffels wegen bin ich auch dafür, dass die Elementarschüler in der ersten Schulzeit keine schriftlichen Hausaufgaben bekommen. Auch später sollten sich dieselben auf ein Minimum beschränken. Denen, die da sagen, die Schule könne des häuslichen Fleißes nicht entbehren, am allerwenigsten im Schreiben, entgegne ich, dass viele häusliche Beschäftigung des Kindes mit Tafel und Griffel in den meisten Fällen mehr verdirbt als nützt. In den meisten Familien findet das Kind Niemanden,

der ihm *ordentlich* helfend zur Seite steht, und das Kind übt sich da umsomehr in einer falschen Schreibstellung, als auch zumeist Tisch und Stuhl im Vaterhause nicht das richtige Größenverhältnis zum Schreiben haben. Was nützen dann unsere Bemühungen in der Schule, was hilft die Verbesserung der Schulbank, wenn das Kind zu Hause in einer Weise sich übt, welche den Bestrebungen der Schule gerade entgegen wirkt?

Der *Stufengang*, welcher bei der Übung in der Körperhaltung stattfinden soll, läſst sich im allgemeinen so darstellen: *Anfänglich werde dem Kinde bei normaler Körperhaltung* (gerade sitzen, Brust nicht anlehnen, Schultern gleich hoch, Füße fest aufgestellt) *gestattet, die Thätigkeit einer größeren Muskelmasse in Anwendung zu bringen, fortschreitend müßen jedoch immer weniger Muskeln in Bewegung gesetzt werden. Das Kind muß allmählich die Herrschaft über seine Muskeln erhalten.* „Es strengen schreibende oder zeichnende Kinder, welche diese Herrschaft auf die Muskulatur noch nicht ausüben, nicht allein alle Muskeln der Hand, sondern auch des Armes, ja des ganzen Körpers an. Die Gesichtsmuskeln sind dann gespannt, die Brust preſst sich fest gegen den Tisch, die Finger umklammern den Stift und drücken ihn mit voller Gewalt auf die Unterlage.“ (*Beust**).

Der Lehrer kommandiert: Gerade sitzen! Hände auf die Bank! Rechter Arm auf! (vormachen) rechts! links! So wird nach und nach die Bewegung des Schultergelenks, des Ellenbogens und des Handgelenks (jedes für sich allein, während der ganze übrige Körper unbewegt bleibt) geübt. — —

„Zum Schreiben!“ Dieses einfache Kommando fordert folgende Ausführung: Der linke Arm liegt auf dem Pultbrette; die Hand liegt flach auf, als wollte sie die Tafel halten. Der rechte Arm kommt in die angemessene Schreiblage, die der Lehrer *jedem einzelnen Kinde genau zu zeigen* hat. Die drei Finger, welche den Griffel zu führen haben, werden so gehalten, als wenn sie denselben erfaſst hätten. Der Oberkörper neigt sich *ganz wenig* nach vorwärts, so daſs die Augen etwa 8 Zoll von der Schreibfläche entfernt sind. Besonders strenge sehe der Lehrer darauf, daſs der Oberkörper weder gegen rechts noch gegen links zuneige. *Die Schwere des Körpers ruht auf dem* **linken** *Arme.* — Nachdem alle Kinder gerichtet sind, erfolgt wieder das Kommando: Gerade sitzen! Arme schließen!

*) Der wirkliche Anschauungsunterricht auf das Schreiben und Lesen angewendet.

Zum Schreiben! Dieß muß recht oft erfolgen. — Nun lasse man in der Schreibstellung noch verschiedene das Schreiben vorbereitende Armbewegungen üben; dabei müßen Hand und Schreibefinger völlig ruhig sich verhalten.

Nun kommen Tafel und Griffel in Gebrauch. Der Lehrer gewöhne die Kleinen an ein möglichst geräuschloses Hantieren mit der Tafel. Das Herausnehmen und Hineingeben der Tafel und des Griffels, so geringfügig und gleichgiltig es zu sein scheint, muß auch mehrmals hintereinander geübt werden. Welche Anordnung der Lehrer dabei zu treffen für gut findet, das hängt von der Einrichtung der Schulbank, überhaupt von lokalen Verhältnissen ab. — Jetzt erfolgt abermals das Kommando: zum Schreiben! Von nun an haben die Kinder dabei nicht nur auf die gelernte Körperhaltung zu achten, sondern auch auf die richtige Haltung des Griffels wie der Tafel. Die linke Hand kommt auf die Ecke der Tafel links unten. Die rechte Hand erfasst den Griffel mit drei Fingern und nimmt Schreibstellung. — Die Kleinen zeigen sich dabei anfangs recht ungeschickt. Sie erfassen gewöhnlich den Griffel mit der linken Hand, um ihn damit in die rechte zu bringen. Dieß veranlasste mich, zu Anfang dieser Uebung anzuordnen, dass die Kinder ihre linke Hand hinter den Rücken geben und so sich gewöhnen müßen, den Griffel gleich mit der rechten Hand zu fassen. Ich kommandiere dabei ganz einfach: Griffel fassen! — Griffel ab! Bei letzterem Kommando muß der Griffel so abgelegt werden, dass die Spitze gegen das Kind zu kommt. Der Griffel selbst wird rechts längs des Tafelrahmens gelegt, damit er nicht leicht herabrollt. Auf das „Griffel fassen!" braucht dann das Kind nur einen einzigen Griff zu thun, und es hat die Hand in der Schreibstellung. Ist das Griffelfassen und das Ablegen genügend geübt, dann wird das Kommando „zum Schreiben!" gewiss mit vollkommener Sicherheit und erwünschter Schnelligkeit ausgeführt werden. Nur merke sich der Lehrer ein- für allemal, dass auch solche Kleinigkeiten Zeit und Geduld erfordern. Er spreche dabei so wenig als möglich; er zeige lieber selbst und mache jede Bewegung vor, so oft dieß erforderlich scheint. —

Nun sind aber Hand und Finger noch ganz ungelenk. Zu deren Uebung lasse man den rechten Arm ein wenig heben, sonst „Schreibstellung" nehmen, und nun wird bei völliger Ruhe des ganzen Armes das Handgelenk in verschiedenen Bewegungen geübt, wie sie das Schreiben erfordert. Die Uebung der Finger ergibt sich später bei Einübung der Buchstabenformen und schon bei den Vorübungen hiezu von selbst. —

Endlich müßen sich die Kleinen noch auf ihrer Tafel mit voller Sicherheit orientieren. Schreibstellung! Zeiget auf den obern Rand der Tafel! (Der Lehrer macht anfänglich alles an der Schultafel zu gleicher Zeit mit den Schülern. Letztere haben den Griffel nie anders in der Hand als „zum Schreiben". Darauf ist strenge zu sehen.) Zeiget den untern Rand! den rechten! den linken Rand! — Zeiget an der Tafel rechts oben! rechts unten! links oben, links unten! Mitte rechts! Mitte links! Mitte oben! Mitte unten! u. s. w.

Zeichnen von Punkten und Erkennen ihrer Lage zu einander. Sehet einmal her, was ich hier mit der Kreide auf der Tafel mache! Das ist ein Punkt. (Nachsprechen.) Zum Schreiben! Zeichnet alle einen Punkt mit dem Griffel! (Dabei darf nicht aufgedrückt oder gar mit dem Griffel im Kreise herumgefahren werden. Bloß einen Tupfer machen!) Ein Stückchen daneben zeichnet der Lehrer wieder einen Punkt. Was habe ich wieder gemacht? Wie viele Punkte stehen jetzt an der Schultafel? Welches ist der erste?.. der zweite? (Einzelne Schüler kommen zur Tafel und zeigen mit dem Zeigestocke den ersten und den zweiten Punkt.) Sehet euch nun diese zwei Punkte genau an! Eben so, wie ihr in der Bank einer neben dem andern sitzet, so sind auch diese zwei Punkte neben einander. Löschet den ersten Punkt auf euern Tafeln ab! (Das Ablöschen muß immer mit dem feuchten Schwämmchen geschehen, das mit einem Faden an der Tafel befestigt ist, oder mit einem Lappen. Niemals dulde der Lehrer das häsliche Aufspucken, ebenso wenig dulde er das Abwischen der Tafel mit der Hand oder gar mit dem Rockärmel.) Zeichnet nun zwei Punkte, die neben einander stehen! Welcher von beiden ist rechts? welcher links? — Fertig! (Auf dieses Kommando wird der Griffel augenblicklich in gelernter Weise abgelegt. Die Hände kommen auf die Bank. Es herrscht vollkommene Ruhe. Alle sehen auf den Lehrer.) Ich werde jetzt noch einen Punkt machen (unter dem ersten). Wie viele Punkte haben wir jetzt? Wo ist der erste? der zweite? der dritte? Nun sehet euch den ersten und den dritten Punkt gut an. Sind diese zwei Punkte auch neben einander? Sie sind über (unter) einander. Welcher ist oben? welcher unten. Der erste Punkt ist über dem dritten, der dritte ist unter dem ersten. Machet jetzt auch einen Punkt unter dem ersten! Zählet euere Punkte! Zeiget mir den dritten! den ersten u. s. w. — Fertig!

• •

• •

Ich mache jetzt unter dem zweiten Punkt noch einen. Jetzt haben wir vier Punkte. Zählen. Lage betrachten. (4. Punkt unter dem 2. — 3. Punkt und 4. Punkt neben einander u. s. w. u. s. w.) Die Schüler zeichnen auch den 4. Punkt. — Nun will ich einmal den ersten und vierten Punkt weglöschen. Zwei Punkte bleiben übrig. Sind die über einander? (nein) Neben einander sind sie auch nicht. Merket: Diese beiden Punkte sind schief (schräge) über einander. — Jetzt kann der Lehrer die zwei abgelöschten Punkte wieder aufzeichnen und die zwei andern ablöschen. Auch diese beiden Punkte, welche ihr jetzt sehet, sind schief über einander. — Ablöschen!

Malet zwei Punkte neben einander! 2 Punkte über (unter) einander! 2 Punkte schief über einander! Endlich kann auch noch das Aneinander zweier Punkte veranschaulicht und geübt werden. —

Das nächste Mal mache der Lehrer auf das Maß an der Schiefertafel aufmerksam. Jedes Kind bekommt dabei auch zwei Stäbchen in die Hand; eines derselben ist so lang wie das Einheitsmaß auf der Schiefertafel, das andere ist nur 1 Centimeter lang. Sehet euch das kurze Stäbchen gut an! Wisset ihr, wie lang das ist? Das ist ein Centimeter lang. Das lange Stäbchen ist genau so lang wie der Strich auf dem Tafelrahmen. Die Kinder legen das Stäbchen darauf. Hernach zeigt der Lehrer an der Schultafel vor, wie man das Centimeter 3, 4—5 ꝛc. mal nebeneinander legen kann, bis man an den Endpunkt des längeren Striches kommt. Das nennt man messen. Die Kleinen freuen sich, wenn sie bemerken, wie die Markierung der Centimeter auf dem Maße der Schiefertafel so ganz dem kleinen Centimeterstäbchen, welches sie in der Hand halten, angepaſst ist. Gar bald haben sie ihr Auge soweit geübt, daſs sie die Entfernung eines Centimeters richtig abzuschätzen verstehen, und was damit gewonnen ist, brauche ich nicht erst zu sagen.

Nun folgt das

Zeichnen von Linien.

Das Wort Linie selbst möchte ich auf dieser Stufe am liebsten mit dem Worte Strich vertauschen. Für das Schreiben ist diese Bezeichnung meines Erachtens besser. Beim späteren eigentlichen Zeichnen kann dann zeitgenug auch das Wort Linie zur Anwendung gelangen.

Das Verfahren, welches man bei dieser Uebung anwenden kann, sei folgend skizziert: Der Lehrer zeichnet wieder zwei Punkte in einiger Entfernung neben einander. Nun sehet her! — (Er fährt mit der

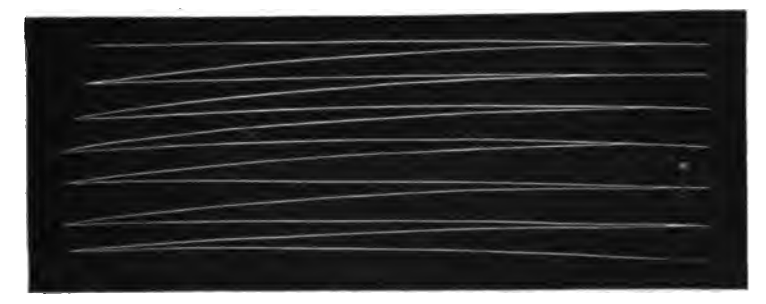
Kreide vom linken zum rechtsstehenden Punkte.) Wisset ihr, was jetzt geworden ist? Um diesen Strich zu machen, bin ich mit der Hand von links nach rechts gefahren. Dieser Strich liegt genau so wie der Wagebalken, wenn man recht abgewägt hat. (Eine Wage muß bei der Hand sein; das Ganze muß vordemonstriert werden.) Das ist ein wagrechter Strich. Nehmet den Griffel und leget ihn wagrecht auf die Bank! Bringet euer Stäbchen in eine wagrechte Lage! Aufsuchen verschiedener im Schulzimmer sich zeigender wagrechter Linien.

Hierauf werden zwei Punkte unter einander durch einen lothrechten Strich verbunden. Die Lage wird durch ein Senkblei an einem Faden veranschaulicht. — Das ist ein lothrechter Strich. Leget das Stäbchen auch so! den Griffel! — Stehet auf! Wenn wir stehen, ist unser Körper lothrecht. — Andere Gegenstände, an welchen die lothrechte Richtung auffällt. —

Hierauf werden zwei Punkte verbunden, welche schief über einander sind. Das ist ein schiefer Strich. (Das Weitere wie oben.) — Bringet den rechten Arm in eine lothrechte — schiefe, wagrechte — Lage! — —

Nun wollen wir einmal anfangen zu malen. Es ist anzurathen, dafs hier der Lehrer in ganz ungezwungener Weise mit den Kleinen sich unterhalte; er frage z. B. wer gern malt, — wer schon einmal etwas gemalt hat, — wer jetzt etwas Hübsches malen will u. s. w. Der Lehrer malt einige leichte und interessante Figuren (Bildchen) an die Schultafel. Nun dürfet ihr auch jeder etwas malen, was ihr wollt! Der Lehrer achte dabei genau auf jeden einzelnen Schüler. Diese Uebung — eine scheinbare Spielerei — hat den wichtigen Zweck, die Kleinen von dieser Seite kennen zu lernen. Manches Kind wird gar nichts zu malen sich getrauen, dem male der Lehrer selbst etwas auf sein Täfelchen. — — Jetzt wollen wir mitsammen Striche malen. Ablöschen! — Fertig! — Zum Schreiben! — Wenn ich sage: Setzt an! so bringet ihr alle den Griffel mit der Spitze an eure Tafel. Also: Setzt an! — Nun gebet Acht. Wenn ich sage: Setzt ab! — dann kommt der Griffel von der Tafel weg (ein wenig in die Höhe. Vorzeigen). — Setzt an! Setzt ab! Links ansetzen! rechts ansetzen! In der Mitte ansetzen! u. s. w. Selbstverständlich erfolgt dazwischen immer das Kommando: Setzt ab! Das muß tüchtig einexerziert werden. — Wir wollen nun über die ganze Tafel Striche ziehen. Links oben ansetzen! Wenn ich sage: eins! dann fahren alle mit dem Griffel nach rechts. Also: Eins! — Der

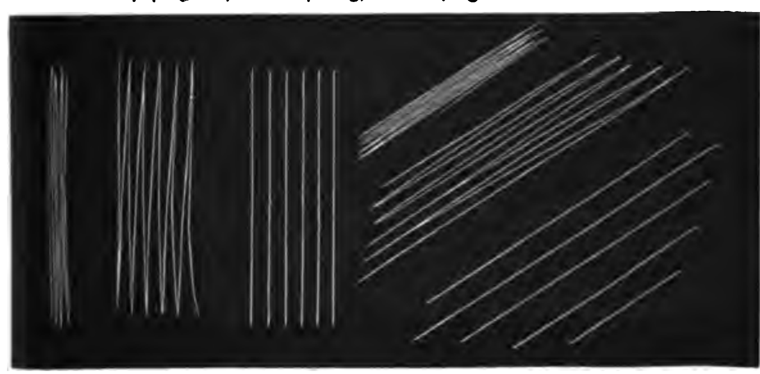
Griffel bleibt rechts auf dem Endpunkte des gezogenen Striches. (Der Lehrer zeigt alles an der Schultafel vor.) Wenn ich sage: zwei! fahret ihr wieder nach links herüber, in demselben Strich zurück. Hierauf wird dasselbe über die ganze Tafel gemacht. Die Kinder zählen mit: eins (nach rechts fahren) — zwei (nach links) u. s. w.



Dann folgen einzelne wagrechte Striche.



Die Uebungen mit lothrechten und schiefen Linien erfolgen in gleicher Weise; zuerst wird in demselben Strich zurückgefahren, dann daneben in fast gleicher Richtung, endlich getrennt daneben.



Uebung im Zeichnen von Punkten in verschiedener Lage.

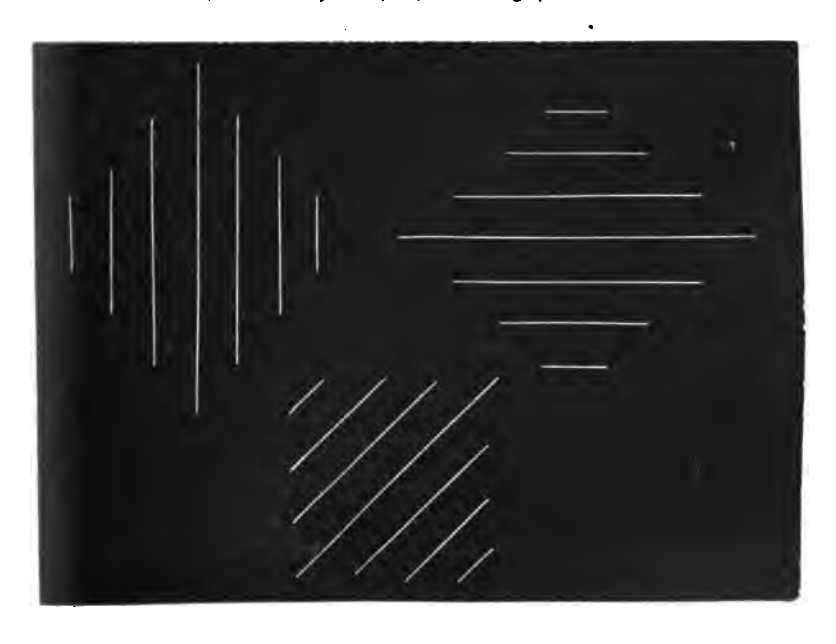
Da die Kleinen das Maß vor sich, beziehungsweise in der Hand haben, so ist es nur zu empfehlen, wenn man schon bei dieser Uebung darauf nach Thunlichkeit Rücksicht nimmt. Man gibt an, die Punkte seien zuerst 1 Centimeter, dann 2, 3 Centimeter u. s. w. von einander zu zeichnen. Nachstehend einige Figuren.



Die gezeichneten Punkte können auch durch Striche verbunden werden.

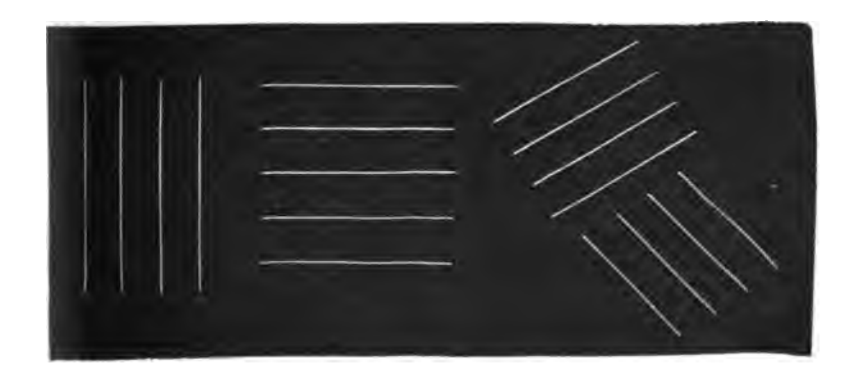
Unterscheidung der Linien

a) nach ihrer Länge;

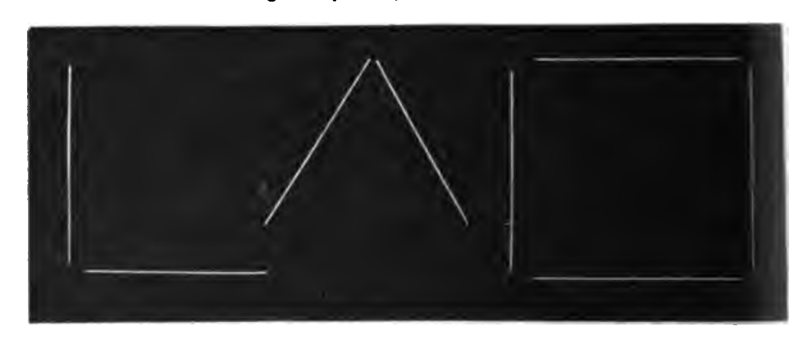


b) nach ihrer Lage;

gleichlaufende Linien:

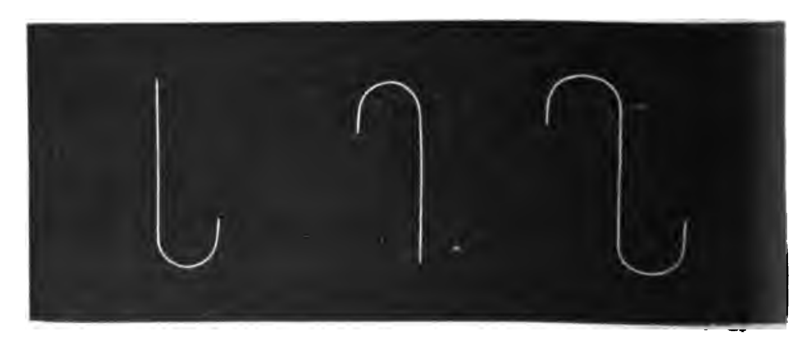


ungleichlaufende Linien:



(Die Begriffe Winkel, Dreieck und Viereck sind für das Schreiben nicht unbedingt notwendig. Wir bringen deren Uebung im Kapitel: Das Zeichnen.)

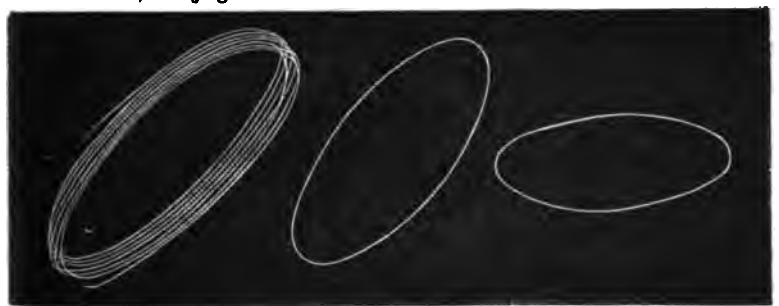
Alle Striche, welche wir bis jetzt gemacht haben, gehen immer nach einer Seite zu; sie sind gerade. Sehet einmal diesen Strich da an (der Lehrer zeichnet einen krummen Strich). Der geht bald rechts bald links u. s. w. Ist das auch ein gerader Strich? Das ist ein krummer Strich. — Wir wollen nun einen Haken malen. Wie ist der Haken?



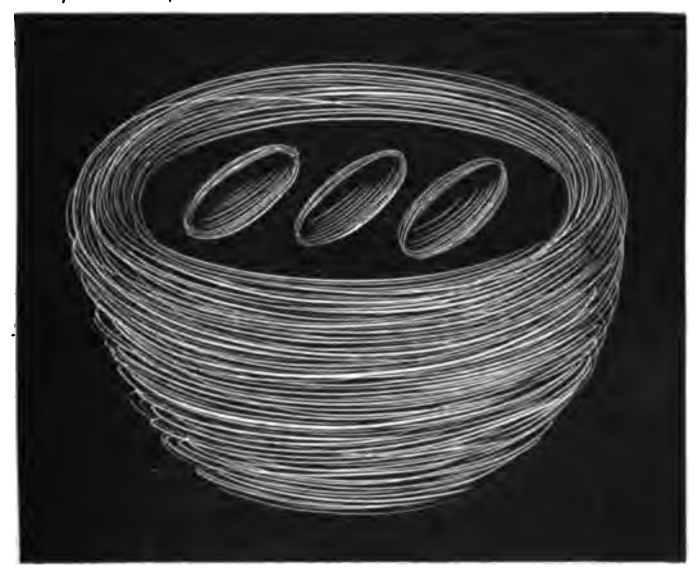
Jetzt wollen wir Ringlein machen:



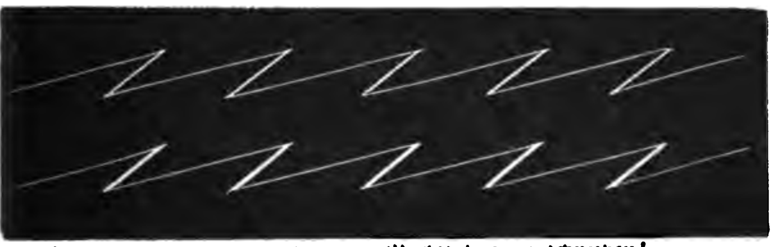
Der Lehrer zeigt ein Ei vor. Malen:



Wo findet man die Eier? Weil ihr so brav waret, dürfet ihr heute auch ein Nest malen:



Bisher wurde alles auf der leeren Seite der Schiefertafel geübt. Nun kann der Lehrer auf die geraden Striche der andern Seite verweisen. Jetzt wollen wir auch darein etwas malen.



Morgen fangen wir schon an, Buchstaben zu schreiben!

2. Das eigentliche Schreiblesen.

Schreibleseübungen nach dem Laute.

Sind wir auch nicht dafür, dass man wie z. B. Graser die Kinder erst gleichsam die Schrift wiedererfinden lasse, und dass man sich abmühe, die Kleinen von der Notwendigkeit der Buchstabenschrift zu überzeugen, so halten wir es doch für ganz angemessen, wenn man beim Uebergang zum eigentlichen Schreiblesen in einfacher Weise auf den Unterschied zwischen Sache und Zeichen hinweiset.

Man kann z. B. Sätze in Wörter zerlegen und für jedes Wort einen Strich als Zeichen gelten lassen. Durch Theilung dieses Striches können dann die Silben, durch Punkte die Laute markiert werden; z. B.: Artige Kinder hat man gerne. Dieser Satz wird auf bekannte Weise in Wörter, Silben und Laute zerlegt. Dieser Satz hat 5 Wörter. Wir machen dafür 5 Striche:

——— ——— ——— ——— ———

Das erste Wort hat 3 Silben, das zweite 2, das dritte 1 u. s. w.

—|—|— —|— ——— ——— —|—

oder auch:

— — — — — ——— ——— — —

In der Silbe Ar höre ich zuerst ein a, dann ein 'r, — in der Silbe ti zuerst ein t', dann ein i, — in der Silbe ge zuerst ein g', dann ein e. Das ganze Wort wird dargestellt:

•• •• ••

Die Darstellung des ganzen Satzes würde sich etwa so ausnehmen:

•• •• •• ••• ••• ••• ••• ••• •• ••

Meinen Elementarschülern gab ich versuchsweise einen oder den andern Satz zur häuslichen Analyse auf, und die meisten brachten diese Darstellung ganz richtig. Nachdem nun wol nicht anzunehmen ist, dass Eltern oder größere Geschwister hier helfend eingriffen, so bin ich schließlich zu der Annahme berechtigt, dass man mit solchen Aufgaben den Elementarschülern nicht zu viel zumuthet.

Jetzt kann man den Kindern sagen, dass wir nicht immer solche Punkte für die Laute machen wollen. Wir schreiben für die Laute ganz eigene Zeichen, welche Buchstaben heißen. Wer alle Buchstaben recht gut gelernt hat, der kann dann schon schöne Geschichten lesen, der Tante einen Brief schreiben u. dgl. Wer von euch kann

schon eine Geschichte lesen? — Gar niemand? Und doch ist es so schön, wenn man das kann. Ihr habet in euerem Buche so viele schöne Geschichten; ich will euch eine davon vorlesen. (Geschieht. Der Lehrer wähle die heiterste und interessanteste Geschichte des Buches aus.) So! — hat euch das gefallen? · Wollt ihr auch solche schöne Geschichten lesen lernen? —

Wie ich schon im ersten Theil dieses Werkes bemerkte,*) kann man bei der Schreiblesemethode entweder zuerst die ganze Schreibschrift einüben, und nachdem die Schüler mit dieser eine entsprechende Lese- und Schreibfertigkeit erlangt haben, beginnt man mit der Druckschrift — reine Schreiblesemethode; — oder man führt im Anfang schon Schreib- und Druckschrift zugleich vor, — gemischte Schreiblesemethode. Bei Anwendung der letzteren wieder üben Einige immer eine ganze Gruppe von Schreibbuchstaben ein z. B. i, n, m, e und bringen dann die entsprechenden Druckformen, andere wieder führen nach jedem einzelnen Schreibbuchstaben schon den gedruckten vor. Auch ich halte mich an dieses Verfahren. Geht auch dabei der Unterricht anfänglich etwas langsam von statten, so hat man dabei doch den unbestreitbaren Vortheil, dass beim Unterricht ein sehr manigfaltiger und wohlthätiger Wechsel eintritt, und dass eben durch die absolute Notwendigkeit eines längeren Verweilens bei den einzelnen Uebungen jedes oberflächliche Vorwärtseilen, welchem Anfänger im Lehramte zuweilen verfallen, fast unmöglich wird.

Bevor wir uns nun zur Behandlung der einzelnen Lautzeichen und der damit anzustellenden Uebungen wenden, wollen wir noch die allgemeinen Gesichtspunkte erörtern, welche bei der Vorführung jedes einzelnen Buchstabens in Betracht kommen:

1. Der Lehrer macht auf denjenigen Laut besonders aufmerksam, für welchen er das Zeichen geben will. Er spricht Sätze vor mit Wörtern, in welchen der zu übende Laut recht auffallend klingt; er trägt den Kindern auf, aus ihrem erworbenen Wörterschatze selbst einige Wörter mit diesem Laute zu nennen und sie in Sätzen anzuwenden.

2. Darauf wird den Kindern ganz einfach gesagt, dass wir für diesen Laut ein besonderes Zeichen haben. Der Lehrer schreibt dieses Zeichen in Schreibschrift möglichst groß auf eine leere Seite der Schul-

---

*) Seite 242.

tafel*) und läſst den Totaleindruck desſelben wirken. Hernach ſchreibt er dasſelbe Zeichen auf die andere Tafel in das Vierlinienſyſtem. Darunter oder daneben ſchreibt er es ein drittes Mal, aber nicht mehr vollſtändig, ſondern einen Theil nach dem andern.

3. Die einzelnen Theile des Buchſtabens werden in einfacher Weiſe benannt; dabei iſt zu beobachten, welche Stellung dieſelben zu den vier Linien haben, ferner iſt ihre Geſtalt, Größe, Stärke und Lage zu einander genau anzuſchauen. „Nur nach einer klaren Darſtellung und Warnehmung der Grundzüge eines Buchſtabens iſt eine deutliche und genaue Auffaſſung des Buchſtabenbildes dem Schüler ermöglicht. Nur erſt, wenn das Buchſtabenbild an der Tafel zu einem klaren Vorſtellungsgebilde im Geiſte des Kindes geworden iſt, ſo daſs es den Buchſtaben gleichſam auch mit geſchloſſenem Auge ſieht und genau den Weg weiß, welchen es zur Niederſchrift des Buchſtabens zu gehen hat, nur erſt dann iſt der Schüler recht befähigt, den Buchſtaben nun auch ſichtlich auf ſeine Tafel zu übertragen und zu ſchreiben. Der beſte Elementarſchreibunterricht iſt darum der, welcher die Schüler in den Stand ſetzt, daſs ſie jeden Buchſtaben nach der von ihrem Geiſte erfaſsten Vorſchrift ſchreiben können. Erſt wenn dieſe Stufe erreicht iſt, kann mit Erfolg die weitere betreten werden.“ Dietlein. Jeder Buchſtabe (in Schreib- oder Druckform) hat ein gewiſſes Hauptkennzeichen, auf welches jedesmal ganz beſonders zu verweiſen iſt.

4. Die Kinder üben die einzelnen Theile des Buchſtabens und darauf den ganzen Buchſtaben in der Luft (mit guter Griffelhaltung), dann auf ihren Tafeln, und zwar zuerſt in den Linien, dann ganz ohne Linien. Taktſchreiben und Schreiben nach freiem Zeitmaße wechſeln ab. Die Uebungen in der Luft werden aus leicht begreiflichen Gründen ſtets nach dem Takte ausgeführt. — Schwächere Schüler nehme der Lehrer zur Schultafel und laſſe ſie mit dem Griffel in den Schriftzügen der vorgeſchriebenen Buchſtaben nachfahren. — Manche Lehrer laſſen auch recht häufig die Schüler an der Schultafel mit der Kreide ſchreiben. Ich thue das nur ſehr ſelten, weil durch das viele Schreiben der Kleinen mit Kreide ihre Griffelhaltung leidet, und weil ferner die Buchſtabengebilde der Fibelſchüler mit der Kreide immer ziemlich mangelhaft ausfallen; das Kind ſoll aber ſein Auge nur an ſchönen Formen bilden, nicht aber darf

*) Jede Elementarklaſſe ſollte zwei Wandtafeln beſitzen, von denen wenigſtens eine Seite für verſchiedene Zwecke ohne alle Linien oder Punkte, alſo ganz leer ſein muß.

durch häufiges Aufschreiben mangelhafter Formen der Schönheitssinn beeinträchtigt werden. — Führt man schwächeren Schülern die Hand, so lasse man derselben eine gewisse freie Beweglichkeit und greife nur da fest ein, wo der Schüler in eine falsche Fährte einzulenken beginnt.

5. Haben die Kinder einen Buchstaben gehörig aufgefasst und eingeübt, so suchen sie denselben an verschiedenen Stellen der Fibel auf und schreiben ihn mehrmals ab.

6. Nach dem Abschreiben folgt das Schreiben aus dem Gedächtnisse mit und ohne Takt.

7. Nun folgt der Druckbuchstabe. Der Lehrer sagt ganz einfach, dass wir für diesen Laut auch noch ein anderes Zeichen haben; er zeichnet den Druckbuchstaben neben die Schreibform, lässt ihn genau betrachten und seine Grundformen mit jenen des geschriebenen Buchstabens vergleichen. Hierauf suchen einzelne Schüler das gedruckte Zeichen im Setzkasten und stellen es auf der dazu hergerichteten Tafelleiste auf. Endlich erfolgt das Aufsuchen auf der Lesetafel und an verschiedenen Stellen der Fibel. (Auf einer meiner Studienreisen traf ich in einer ganz einfachen Dorfschule einen Lehrer, der sich eine Druckerei en miniature zu verschaffen wusste und den Kindern anschaulich zeigte, wie man Buchstaben druckt. — Verdient Nachahmung!)

8. Die Druckschrift wird in Schreibschrift übertragen, d. h. die Schüler schreiben für das gedruckte Lautzeichen die schon geübte Schreibform.

9. Jeder neu gelernte Buchstabe wird mit andern früher gelernten verglichen. Man stellt verwandte Buchstabenformen in Gruppen zusammen, z. B. t, ſ, l, b, f, F, H; — o, a, g, q u. s. w.

10. Die Buchstaben werden mit einander auf die manigfaltigste Weise verbunden. Man halte sich dabei nicht ängstlich an den Satz: Man schreibe nur das, was auch sprachlich einen Sinn hat, also nur wirkliche Silben, Wörter und Sätze. Das Sprachliche muss hier zwar die Hauptsache bleiben; man bedenke aber auch, dass die Hand ihre eigenen Uebungen erfordert, wenn sie die wünschenswerte Festigkeit mit der Zeit erlangen soll. —

11. Bei allem Schreiblesestoffe ist auch das Verständnis desselben ins Auge zu fassen; das Kind muss wissen, was es liest und schreibt. Kurze sachliche Erläuterungen und einzelne Fragen über dieß und jenes sind ganz angezeigt. Nur mache man das Reale während

der Leseübung nicht zur Hauptsache. Am besten ist es, man wählt nur solche Lesestoffe, die nicht erst schwerfälliger Erläuterungen bedürfen.

Zur Erzielung einer entsprechenden Lesefertigkeit genügt der Fibelstoff nicht allein. Eine Fibel kann immer nur allgemeinen Verhältnissen Rechnung tragen. Der Lehrer stelle sich darum für seine Schüler recht viel Lesestoff zusammen, den er an der Schultafel in Schreibschrift und mit dem Setzkasten in Druckschrift tüchtig durcharbeitet. Diese Stoffe müßen dem Anschauungsunterrichte und dem gesammten Schulleben entnommen sein. Sind nur einmal erst etliche Buchstaben eingeübt, so läßt sich bei einigem Nachdenken mancher interessante Stoff zum Schreiben und Lesen zusammenstellen. Die Fibel ist der letzte Faktor beim ersten Leseunterrichte, — ich wiederhole hier absichtlich diesen Satz aus dem ersten Theile meines Werkes.

Nachfolgend sei das Verfahren bei den Schreibleseübungen nach dem Laute in kurzen Skizzen gegeben.

i Kennzeichen: ein Grundstrich; darüber ist ein Punkt. Die Schreibform hat: Aufstrich, Abstrich, Aufstrich (schwach, stark, schwach). Das Taktschreiben erfolgt auf folgende Weise: Ansetzen! — — Auf, ab, auf! Punkt! — Oder: Auf, eins, auf! Punkt! — Oder: Auf, i, auf! Punkt. — Unterscheidung von Haar- und Schattenstrichen. Verbindung der Buchstaben:

Die Punkte werden dabei erst gemacht, wenn alle Auf- u. Abstriche einer Zeile fertig sind.

Die Kinder ziehen die Aufstriche anfangs gern lothrecht und die Abstriche etwas gegen rechts, also so:

Dagegen hilft Folgendes: Man lasse die Aufstriche anfänglich etwas schiefer schreiben, als es eigentlich sein soll, nach und nach kommt die richtige Lage von selbst.

Uebt man ganze Zeilen i ohne Linien (auf der leeren Seite der Schiefertafel), so ist es angezeigt, die Aufstriche anfangs fast wagerecht ziehen zu lassen:

Was für ein Laut ist das i?

Bei Vorführung eines jeden neuen Buchstabens ist auf solche Wörter zu verweisen, in denen der betreffende Laut als An-, In- oder Auslaut hörbar ist.

n.

2 Abstriche (Grundstriche). Die Schreibform hat 3 Aufstriche, im Ganzen also 5 Striche. Bei der Druckform sind beide Grundstriche oben verbunden. Schreiben nach dem Takte: Auf, ab, auf, ab, auf! — Oder: Auf, 'n, auf, ab, auf! Oder: Auf, eins, auf, zwei, auf! — Beide Grundstriche müßen gleichlaufend sein. Manche Kinder werden das n so machen: Solche einzeln vorkommende Fehler zeige der Lehrer in recht auffallender Weise an der Schultafel und warne vor deren Nachahmung. Verbindung mehrerer n:

Von allem Anfang an ist darauf zu sehen, dass die Kinder nach jedem einzelnen Buchstaben weit fahren, und so die Buchstaben von einander recht auffallend unterscheiden. Dieß ist zur Deutlichkeit der Schrift unerläßlich. Man lese nur einmal

und

In einer Zeile, resp. in einem Worte darf nicht abgesetzt werden.

Die Punkte werden erst zuletzt gemacht. Die Kinder gewöhnen sich recht leicht daran, und so werden sie später beim Schreiben ganzer Wörter gewiss nicht in den Fehler verfallen, nach jedem Buchstaben abzusetzen und das Pünktchen oder Häkchen zc. zu machen, sie werden vielmehr das Wort ausschreiben ohne abzusetzen und hernach erst die notwendigen Zeichen darüber setzen.

in, ni. Beim Lesen lasse man den ersten Laut so lange halten, bis das Kind den zweiten erkannt hat, und diesen mit dem Sprachorgan an den ersten anschmiegen kann. Sollten auch einige „Methodenkünstler" dieses „Getön" als unmethodisch bezeichnen und gleich schnell in und ni aussprechen lassen, das macht nichts. Wir haben die Erfahrung, dass unser Vor-

ganz nichts verdirbt, im Gegentheile den schwächeren Schülern sehr zu statten kommt. Nur darf man das Dehnen der An- oder Auslaute nicht zu anhaltend betreiben. Gar bald mehrt sich die Geschicklichkeit im schnellen Erfassen der Laute mehrerer Buchstaben hinter einander, und das Lesen macht dann gar keine Schwierigkeiten mehr. — Ich verbinde mit den ersten Leseübungen auch ein kleines Fangespiel.*) Ich stelle z. B. das i ganz links auf die Tafelleiste, das n ganz rechts. Ich lasse nun das i aussprechen und so lange halten, bis ich es allmählich an das n geschoben habe. Hierauf wird schnell, ohne abzusetzen, das 'n ausgesprochen. Hernach nehme ich das n zuerst und fange damit das i. Das geschieht allmählich schneller und schneller. Zuletzt werden beide Buchstaben gleich neben einander gestellt und auf einmal ausgesprochen: in. Jetzt werden Sätze geschrieben, in denen das Wort in vorkommt; z. B.:

In der Lampe ist Oel.
in — — — —.

Ich gehe in die Schule.
— — in — —.

Ein Herz hab ich in der Brust.
— — — — in — —.

Die Wörter, welche wir noch nicht mit Buchstaben schreiben können, deuten wir durch Striche an. Nach und nach werden bei den folgenden Uebungen der Striche immer weniger, und treten die Schriftzeichen an ihre Stelle. (Sage dann ja niemand, wir bewegen uns bei solchem Verfahren auf abstraktem Boden! Wir glauben, das sei ebenso geistbildend wie das Nachmalen eines geschriebenen (!) Fisches nach der Normalwörtermethode.) — Das n ist ein Mitlaut.

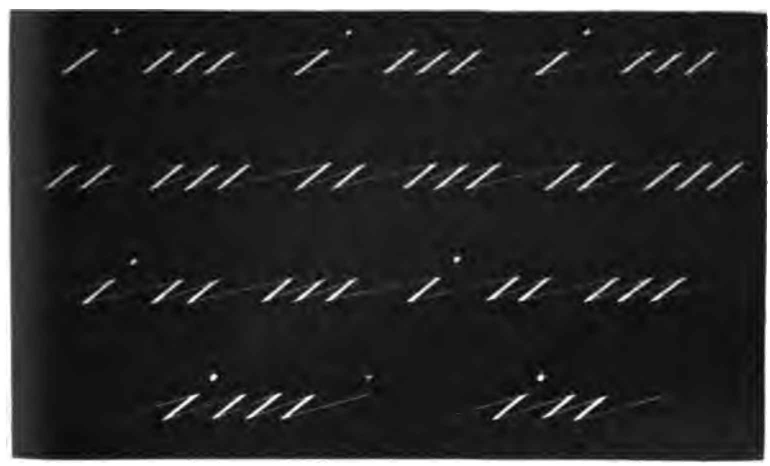
m.

3 Grundstriche. Die Schreibform hat 4 Aufstriche. Verbindung der Grundstriche der Druckform oben. — Taktierung: Auf, ab, auf, ab,

*) Siehe auch Wiedemann mit seinem „Haschelaterspiel" im Lehrer der Kleinen pag. 138 (3. Auflage)! Ich heiße das sehr gut, trotzdem Klanwell im „ersten Schuljahre", (3. Aufl.) pag. 21 solche „umständliche Operationen" gar nicht anzustellen braucht. Warum auch? Die „neue Methode" mit ihrer „geistbildenden Kraft" hat das eben nicht nötig. D. V.

auf, ab, auf! — Oder: Auf, eins, auf, zwei, auf, drei, auf! 2c. — Die Grundstriche stehen gleich weit von einander ab, zum Unterschiede von . — Verbindung mehrerer m:

Verbindung mit anderen Buchstaben:



u. s. w.

Sätze mit dem Worte im (wie oben mit in). Dieses Verfahren wird bei den folgenden Uebungen so lange beibehalten, bis die Kinder alle Wörter eines Satzes mit den Lautzeichen schreiben und lesen können, was übrigens gar nicht lange dauert. — Das m ist ein Mitlaut.

U.

Aehnlichkeit mit dem n. Druckform: Grundstriche unten verbunden. Hauptkennzeichen der Schreibform ist das Häkchen. Zur Uebung dieses Häkchens, welches die kleinen Anfänger meist verkehrt machen, lasse man erst einen nach abwärts stehenden Winkel zeichnen (recht oft): V. Die Spitze wird hierauf abgerundet ◡. Man kann auch zur Vorübung ein Ringlein üben: ○; das Häkchen ist dann so ziemlich der unteren Hälfte des Ringleins entsprechend.

Taktieren: Auf, ab, auf, ab, auf! Häkchen! Oder: Auf, eins, 2c.

Verbindungen:



un, nu, nun, um, mu. Das u ist ein Stimmlaut (Reinlaut).

e.

Kennzeichen der Schreibform: 2 Grundstriche, Verbindung von der Mitte aus. — Druckform: wie ein Haken (hat oben ein Aeuglein). Taktieren: Auf, ab, auf, ab, auf! oder: Auf, ab, Mitte, ab, auf! oder: Auf, e, Mitte, ab! auf! — Das e ist ein Stimmlaut (Reinlaut). Wörter, in denen e am Anfang, am Ende, in der Mitte zu hören ist.

Verbindungen:

en, ne, em, me, un, nu, um, mu u. s. w.

Die Verbindung des e mit dem i gibt das Zeichen für den Laut ei.

ei.

Das ei ist ein Stimmlaut. Weil dieser Laut eigentlich aus zwei Lauten besteht und auch mit zwei Zeichen geschrieben dargestellt wird, so nennt man ihn einen Zwielaut. Wörter mit ei. Anfänglich kann der Lehrer beide Lautzeichen an der Schultafel durch einen gebogenen Strich unterhalb derselben als zusammengehörig markieren: Beim Taktieren, wenn man dabei den Laut nennt, wird bloß beim ersten Grundstriche ei genannt, also nicht das e und dann wieder das i, z. B.: Auf, ei, Mitte, ab, auf, ab, auf, Punkt! — Zählt man bloß: auf, ab 2c. oder: auf, eins u. s. w., so ist selbstverständlich der Vorgang derselbe wie bei den bisherigen Buchstaben.

Lesestoffe: ei, ein, mein, nein. — ei-ne, mei-ne, ei-nen, mei-nen. Diese letzteren Wörter werden zuerst mit Silbentrennung, dann auch zusammengestellt geübt: eine, meine u. s. w. — Diese Bemerkung gilt auch für alle nachfolgenden Uebungen.

o.

Hauptkennzeichen beider Formen ist der Ring. Bei Einübung der Schreibform, die anfänglich einige Schwierigkeiten macht, verfahre man so: Halber Ring: ◡. Aufstrich und halber Ring: . Daran kommt jetzt der Punkt.

Viele Kinder fahren dabei einwärts und machen ein Ringlein: ; andere wieder fahren gleich auswärts: .

Um beides gleich anfangs zu verhüten, lasse man einen gewöhnlichen Aufstrich machen und genau in demselben wieder herabfahren: Diese Abstriche werden dann immer kürzer:

zuletzt kann rechts hinausgefahren werden.

Taktieren: Auf, ab, auf! Schleife! oder: Auf, o, auf! Schleife! — Das o ist ein Stimmlaut (Reinlaut).

Verbindungen. — — Lesestoff: ein o, o nein! (Wiederholungen).

a.

Kennzeichen der Schreibform: ein o, knapp daran ein Abstrich. Druckform ähnlich dem o, unten etwas geöffnet. (Form eines Häuschens.) Beim Schreiben ist hauptsächlich darauf zu sehen, daß der letzte Abstrich nicht zu weit nach rechts komme, also nicht so:

Dieß würde zur Undeutlichkeit der Schrift führen. —

Taktieren: Auf, ab, auf! Schleife! ab, auf! oder: Auf, a, auf ꝛc. — Das a ist ein Stimmlaut (Reinlaut). Welche Reinlaute kennet ihr schon? — Verbindungen mit vorhergehenden Buchstaben.

Schreiblesestoffe: an, am, man; Wiederholungen der früheren Uebungen.

Jetzt können auch die Zeichen für die Zwielaute ai, au, eu folgen, deren Behandlung ganz dieselbe ist, wie die des ei. —

Die bisherige Schreibfertigkeit der Elementarschüler läßt sie nunmehr die einfachen Formen des großen N und M ohne besondere Schwierigkeit ausführen. Der Lehrer sage ganz einfach, daß wir für jeden Laut auch noch ein großes Zeichen haben. Wir wollen heute ein solches lernen. Er schreibt das kleine n an die Tafel und führt daneben das große aus. Die Schüler erkennen sofort die Aehnlichkeit der Form, auch in der Druckschrift, und das Lesen und Festhalten derselben macht ihnen gar keine Schwierigkeit. Zur Einübung der Schrift genügen einige Uebungen (einfacher Haken und Doppelhaken), wobei hauptsächlich darauf zu sehen ist, daß die Grundstriche nicht gebogen werden: Lieber anfänglich ein kleines Eck oben oder unten dulden, als einen verbogenen Grundstrich. Der Lehrer schreibt das Wort Name an die Tafel. Am Anfange steht

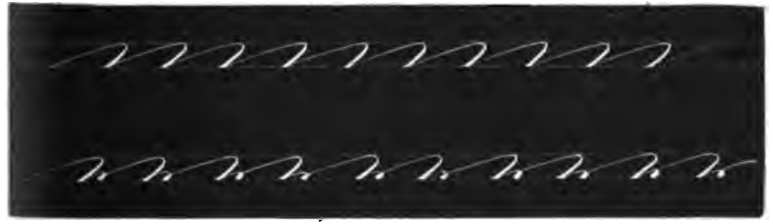
das große N. Große Lautzeichen schreibt man immer nur am Anfang der Wörter (Anfangsbuchstaben). Mit großen Anfangsbuchstaben schreibt man alle Namen der Dinge. Einen Namen können wir schon schreiben: No=e. (Einfache und kurze Erzählung über Noe und seine Errettung.) Wenn ihr fleißig seid, werden wir bald wieder einige neue Namen schreiben lernen.

Das wird ebenso behandelt wie das N. Schreib- und Druckform machen hier gar keine Schwierigkeit. Mai. (Der Lehrer erinnere an die Zeit, da die Bänme blühten; da hatten wir Mai.)

Wiederholende Uebungen: in, im, un, um, nun, ei, ein, mein Name, neu, neue Namen, o! an, am, man, im Mai, neun Namen.

r.

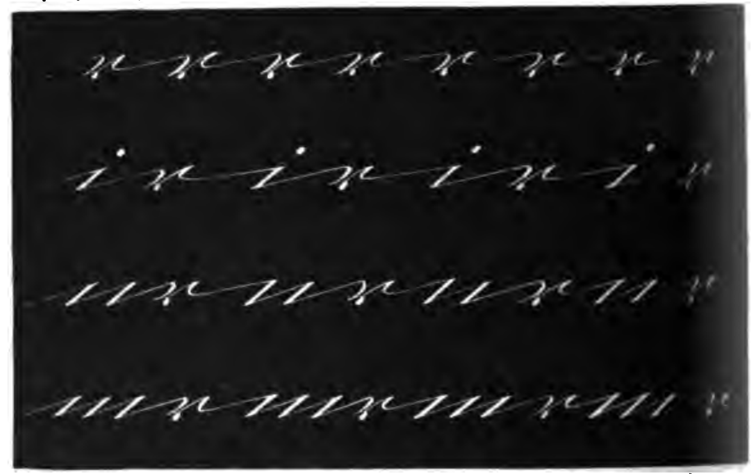
Wir kommen hier zu einem Lautzeichen, bei welchem die Gegner der Schreiblesemethode Recht zu haben scheinen, wenn sie sagen, daſs die Schwierigkeiten im Schreiben mit denen im Lesen nicht gleichen Schritt halten. Das r ist nicht leicht zu schreiben, und doch kann man es beim Lesen nicht gut entbehren, wenn man es auch auf spätere Zeit verschieben wollte. Es ist dieß übrigens der einzige Fall, wo Schreiben und Lesen in scheinbare Collision gerathen, ich sage in scheinbare, denn es handelt sich hier nur um ein mäßiges Verweilen, und die Erfahrung lehrt, daſs es verhältnismäßig bald geht. Die abrundende Verbindung zwischen Auf- und Grundstrich ist bereits geübt; es gelingt also die erste Hälfte des r den Kleinen sofort. Etwas schwieriger gestaltet sich aber die andere Hälfte. Man übe zur Vermittlung der entsprechenden Handfertigkeit Folgendes:



und — dann ist gewonnen!

Die Druckform macht gar keine Schwierigkeit (Ränzchen am Rücken.)

Taktieren: Auf, ab, Schleife, auf, Häkchen! oder: Auf, 'r, Schleife u. s. w. Das 'r ist ein Mitlaut. — Verbindungen:



u. s. w. Lesestoffe: er, nur, mir, Mau-er, Mau-rer, mau-ern, arm, nur ei-ner, ein neu-er Na-me. — Vielen dürfte das Auftreten der zusammengesetzten Auslaute rn und rm an dieser Stelle als verfrüht erscheinen. Doch sind hier nach meinen Erfahrungen keine Schwierigkeiten zu finden. Man lasse anfänglich den ersten dieser beiden Mitlaute etwas länger dehnen, nach und nach aber beide Laute immer schneller mit einander verbinden.

d, D.

Die Formen dieser vier Lautzeichen machen, da sie von andern Buchstaben auffallend verschieden, unter einander aber sehr ähnlich sind, gar keine Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer Auffassung. Hauptkennzeichen der Schreibform ist die Schlinge. Druckform: ein o mit verlängerter Spitze. Vorübungen zur Einübung der Schreibformen: Schlingenmalen.

Wem das große D hier verfrüht erscheinen sollte, dem sei bemerkt, dass es nach Einübung des kleinen d sofort gelingt, denn der erste Zug ⁄⁄ läßst sich ja von dem letzten Zuge des großen N und M ableiten. — Das d ist ein Mitlaut. — Taktieren: Auf, ab, auf, Schlinge! oder: Auf, d', auf, Schlinge. — Verbindungen:



Lesestoffe: du, da, der, dir, den, dem, dein, und, Mund, Mond. Da-me, Dau-men; re-den; der ei-ne o-der der an-de-re u. s. w.

t, T.

Von allem Anfang an muß die Aussprache zwischen d und t genau unterscheiden. Dieß ist zur Rechtschreibung unerläßslich. Das kleine t ist in der Schreibform ebenso einfach wie das große. (Das kleine Druck-t hat einen Hut auf, das große T hat Aehnlichkeit mit einem Tische.) Taktieren: Auf, ab, auf! oder: Auf, t', auf! Das t' ist ein Mitlaut. — Verbindungen:



Uebungsstoffe: mit, rei-ten, er rei-tet mit dem Mar-tin; ei-ne Mi-nu-te. Der Tod, — ein Ton.

l.

Wegen der Schreibschwierigkeit lasse ich das große L erst später nachfolgen. Beim Schreiben ist darauf zu sehen, dass der Abstrich der Schleife gerade ausfällt, und unten erst die Biegung erfolgt.

Taktieren: Auf, ab, auf! oder: Auf, 'l, auf!

Das l ist ein Mitlaut. — Verbindungen:





Uebungsstoffe: lau, ein-mal, ei-ner-lei, ei-len, ei-ne, Mei-le, ler-nen.

ſ, l, f, F.

Vergleichung der Schreibformen. (Es versteht sich von selbst, daſs der Lehrer nicht alle drei Formen gleichzeitig vorführt; er übt zuerst das ſ für sich, dann das kleine f, zuletzt erst das F, und läſst einen Buchstaben aus dem andern entstehen.) Das Taktieren ist eben so wie beim l. Beim F so: Aufschwung, ab, auf, auf! oder Aufschwung, 'f, auf, auf! Verbindungen:

Uebungsstoffe: ſo, ſein, ſau-ſen, le-ſen, — ſo ſei ſein Name; ei-ne Mei-ſe; — ei-ne Do-ſe. Verbindungen mit f:



u. s. w. Uebungsstoffe: fein, fei-len, fin-den, ru-fen, lau-fen. — Fei-le, Fer-di-nand fand ei-ne Fei-le. Feu-er im Dor-fe; — ein Fa-den in der Na-del; — freu-en, Freu-de, Freund, Frau. —

l, b, h, H.

Behandlung wie die der vorhergehenden Gruppe.

Bei dem b gilt dasselbe bezüglich des Abstriches wie beim l; der Punkt zuletzt wird ausgeführt wie beim o. Man übt wiederholend

das l, dann das o und verbindet beide Formen zu b. Taktieren: Auf, ab, auf! Schleife! oder: Auf, b', auf! Schleife! Verbindungen:



Uebungsstoffe: ab, a-ber, ob, o-ber, o-ben; — bau-en, le-ben, lo-ben, to-ben. Tau-be, taub; — be-te und ar-bei-te!

Auch beim h ist hauptsächlich darauf zu sehen, dass der Grundstrich gerade ausfällt. — Welche Lautzeichen kennet ihr nun schon mit einer Schleife? mit zwei Schleifen? — Das Taktieren wie beim ſ und f. Verbindungen:



u. ſ. w. Uebungsstoffe: ha, ha! he, he! he da! Da-heim! eine ho-he Mauer, — hal-ten, hin, hin-auf und hin-un-ter.

Das große H wird von dem großen F unterschieden. Stoffe: Hut, Hau-be, Hand, Hund, Ha-fer, Heu, Ha-sen, Ho-sen.

Einübung der Umlaute.

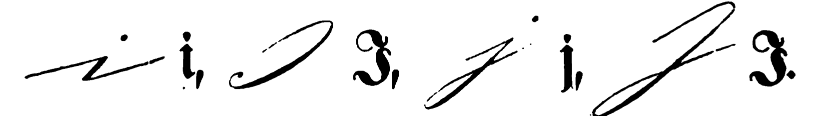
Die Kinder haben nun schon eine ziemliche Schreib- und Lesefertigkeit erlangt; sie haben aber auch ihr Gehör nicht unbedeutend geschärft, und so kann nun wol die Vorführung der Umlaute erfolgen. Man lasse besonders ä, e und ö, — i und ü ganz genau unterscheiden. Der Umlaut kann von dem Reinlaute abgeleitet werden, z. B.: am Arme ist die Hand, — an den Armen sind die Hände. — Wand, Wände; Bank, Bänke u. s. w. Das ä wird durch das Gehör erfasst und sodann einzeln ausgesprochen. So sehr es sich bei der Entwickelung anderer Laute empfiehlt, die Kinder aufzufordern, selbst Wörter mit dem betreffenden Laute aus ihrem Wörtervorrathe zu nennen, so möchte ich bei den Umlauten empfehlen, sich auf die Beispiele zu beschränken, die der Lehrer selbst entwickelt. Das Kind wird, wie die Praxis lehrt, an Wörter denken und darin einen Umlaut vermuthen, die doch nur ein e enthalten; z. B. Engel, Sense, Erbsen, Berg, Feld u. a., in denen das e fast ganz gleich dem ä klingt. Freilich hätte, — so könnte man einwenden, — der Lehrer hier Gelegenheit, die falsche Auffassung der Kinder zu berichtigen, aber man würde dabei auch die Aufmerksamkeit der Kleinen theilen, die sie jetzt hauptsächlich dem Umlaute zuwenden sollen. — Nachdem die Schüler den Laut durch das Gehör erfasst haben und ihn gut aussprechen können, sage man ihnen, dass das ä zwar ein Stimmlaut sei, aber kein so reiner wie das a. Das ä ist ein Umlaut. Die schriftliche Bezeichnung ist leicht auszuführen und leicht zu merken: über das a werden zwei Strichlein gesetzt. Beim Taktieren wird gesagt „Strichlein, Strichlein!"

Nun folgen einige Schreibleseübungen. Hernach werden die Laute ö und ü in gleicher Weise behandelt. Vogel, Vögel; Ofen, Öfen; Ton, Töne u. a. — Hut, Hüte; Buch, Bücher; Tuch, Tücher u. s. w. Haus, Häuser; Maus, Mäuse; Baum, Bäume u. a. m. — Andere Wörter, in denen sich der Umlaut noch nicht ableiten läßt, mögen gelegenheitlich der späteren Schreibleseübungen bei ihrem Auftreten besonders betrachtet werden. Uebungsstoffe: Tö-ne, tö-nen. — Du bist nahe; er ist näher. — Der Ne-bel ist trüb. — Mäu-se lau-fen in den Häu-sern um-her.

ie.

Das ie kommt in der deutschen Sprache so häufig vor, dass man es bei den Leseübungen nicht lange entbehren kann, schon des Ar-

tikels die wegen. Ich schalte es deswegen hier ein. Man sagt den Kindern ganz einfach, dass ein e hinter dem i nicht gelesen, dafür aber das i selbst recht lang gehalten (gedehnt) wird. Uebungsstoffe: die, sie, nie, tief, lieb, Dieb u. a.



Das j läßt sich am besten beibringen, wenn man es als ganz leises i betrachtet. Man verbinde das i mit a zu i-a, anfangs langsam, dann immer schneller, bis ja zum Vorschein kommt. Hierauf i-o, i-u, i-e. Ueberhaupt ist der Laut j nicht ohne ein sehr gelindes e durch das Gehör zu vernehmen.

Die Schreib- und Druckform gleichen dem l (verkehrt). Beide haben den i-Punkt. Das Schreiben macht fast gar keine Schwierigkeit. Das Taktieren ergibt sich von selbst: Auf, ab, auf, Punkt! oder: Auf, j', auf, Punkt! Recht zweckmäßig sind folgende Verbindungen:



u. s. w. — Das j ist ein Mitlaut. Bei der großen Schreib- und Druckform, die gleich ist, gilt die Regel: Vor dem Mitlaute lies i, vor dem Selbstlaute j'. Uebrigens haben die Schüler auch ohne besonderen Hinweis diese Regel bald selbst gefunden, weil sie ja schon durch die einleitende Uebung darauf geführt wurden.

Uebungsstoffe: I-da, In-sel, In-stru-ment; — ja, je-ner, je-der, ju-beln; — Ju-bel, Ju-ni, Ju-li. Mein Na-me ist Jo-sef. Ju-ni und Ju-li sind Mo-na-te.

v, w.

Warum, wird man fragen, dass v und w nicht gleich nach dem r gebracht wurden? — Man nehme einmal die erste beste Fibel, z. B. die von Jos. Heinrich zur Hand. Daselbst finden sich auf den ersten 15 Seiten lauter Buchstaben mit der n-Höhe: i, n, m, u, e, r, v, w. Es ist für das Kind nicht leicht, die Buchstaben zu unterscheiden, welche so wenig auffallend verschieden sind. Selbst das Auge des Erwachsenen muss sich ziemlich anstrengen, wenn es ganze Seiten voll Wörter mit Buchstaben ohne Ober- und Unterlänge lesen soll. Auch gilt es als ausgemacht, dass die Handschrift eine festere wird, wenn das Kind bald Buchstaben mit voller Länge, z. B. f, h, s u. a. schreibt, als wenn es Wochen, ja Monate lang auf die einfache n-Höhe beschränkt ist. Da ich nun, nachdem wir für den Laut 'f zwei Zeichen haben (f und v), es vorziehe, zuerst das viel leichtere f zu nehmen; da ferner beide Lautzeichen aus einleuchtenden Gründen nicht gut zu gleicher Zeit oder unmittelbar nach einander genommen werden können, — so bleibt es das beste, wenn man das v und mit diesem das formverwandte w etwas später vorführt. — Nachdem die Buchstabennamen hier noch nicht auftreten können, eine sprachliche Unterscheidung von f und v aber dennoch notwendig ist, so wählte ich für 'f die Bezeichnung: langes 'f — für v': kurzes 'f. — Der Lehrer lasse solche Wörter nennen und aufschreiben, welche ein 'f haben. Wir haben auch noch ein anderes Zeichen für diesen Laut. — Das geschriebene v wird aus dem r entwickelt; statt des Häkchens erfolgt oben die Abrundung nach rechts. Zur besseren Einübung lasse man Halbbögen von links gegen rechts üben:



Taktieren wie beim r, nur statt des Häkchens folgt noch das Kommando „ab!" Hierauf werden die wenigen Wörter und zwar zuerst in Sätzen, dann einzeln der Reihe nach vorgeführt, welche mit einem kurzen v' geschrieben werden: von, vor, vorn, viel; alle andern, in denen man den Laut v' hört, schreibt man mit langem 'f. Wiederholungen: Faden, Fe-der, Feuer, Feile, finden, faul, rufen, Haufen, laufen, raufen, Feld, Flur, Josef, Hof, Hafer, Fasan u. a. —

Das Druck-v gleicht einem verkehrten a.

Das w unterscheidet sich vom v leicht durch den voranstehenden Grundstrich.

Uebungsstoffe: wer war vor mir? — Da stehen vier Häuser. — Ida weint; wo war sie? — wer bist du? Marie hat viele Nadeln.

O, A.

Zur Vorübung der folgenden Formen lasse man recht viele Eier „malen" (in den Linien und ohne Linien). Die Vergleichung der kleinen und großen Formen des o und a ist sehr leicht. Etwas schwieriger gestaltet sich die Auffassung des großen gedruckten A. Sein Hauptkennzeichen ist der geschwungene Aufstrich.

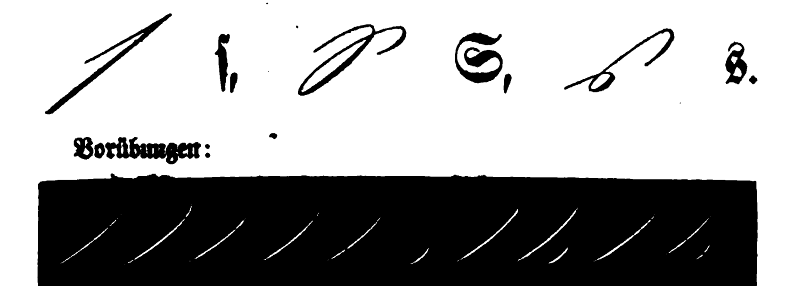
Uebungsstoffe: Ofen, Osten, Ostern, Oel, Oefen; — Ast, Aeste, Aenten. — An der Hand sehen wir Adern. Der Oheim war bei mir. Anton wird am Abend bei dir sein. —

g, G.

Schreibformen: a in Verbindung mit j. Das große gedruckte G macht einige Schwierigkeiten; es muß daher oft und oft vorgezeichnet, angeschaut und auf der Lesetabelle wie an verschiedenen Stellen der Fibel aufgesucht werden. Hauptkennzeichen: Bogen nach innen.
Verbindungen:



Uebungsstoffe: gehen, jung, jagen, Jugend, Igel, Tag. Die Angel ist an einem Faden befestigt; wen fängt man mit der Angel? — Adolf gieng weg; er wäre gerne länger geblieben. Garten, Gegend. — Gib einige Dinge an, die wir im Garten sehen!



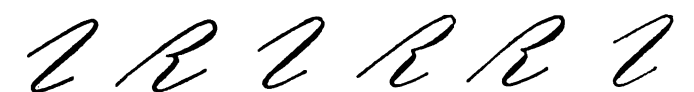
Vorübungen:

Langes 'ſ, kurzes 's, großes 'S. Das kurze 's ſteht am Ende, das lange am Anfange der Wörter und Silben: Häu-ſer; das Haus; Mäu-ſe; die Maus.

Uebungsſtoffe: Säge, Soldat, Säbel, Seide, Sand, Seife. — Das Haus iſt feſt gebaut. — Im Fenſter iſt Glas. — Die Gans gibt uns Federn; damit wärmen wir uns; darauf ruhen wir aus. — Sehet, was es im Garten für grünes Gras gibt. Der Same wird geſäet.

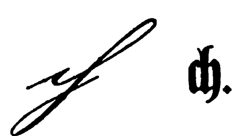


Vorübung:



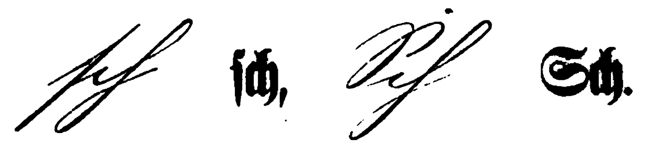
Taktieren: Auf, ab, auf, ab, ab, auf! Oder: Auf, 'r, auf, ab, ab, auf! Die große Druckform wird von dem R durch den rechts einwärts gehenden Strich genau unterſchieden.

Uebungsſtoffe: Ring, Regen, Rübe, Roſe, Reſeda, Raſen, Rind. — Der Reiter reitet. Hans fieng einen Raben. Die Rüben ſtehen im Garten. Auf dem Raſen weiden die Rinder.



Ein h mit vorangeſtelltem Grundſtriche. Taktieren: Auf, ab, auf, ab, auf! oder: Auf, ch', auf, ab, auf!

Uebungsstoffe: ich, mich, dich, sich, auch, reich, gleich, bleich, Teich, Storch, — horchen, lachen, hauchen, machen, Sachen, Sichel. — Anton hat euch gesehen. Heinrich dachte an dich; ich auch. — Hole deine Sachen; aber gleich! —



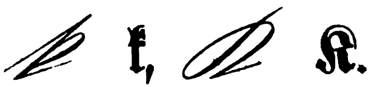
Verbindung des s und ch. Beim Taktieren selbstverständlich als eins zu betrachten: Auf, ab, auf, ab, auf, ab, auf! oder: Auf, sch', auf, ab, auf, ab, auf! —

Uebungsstoffe: schau, Scheuer, Fisch, Frosch, frisch, Tisch, Fleisch, naschen, waschen, haschen, lauschen, Flasche, Tasche. Der Schäfer hütet die Schafe. Schläft er ein, so wachet sein treuer Hund.

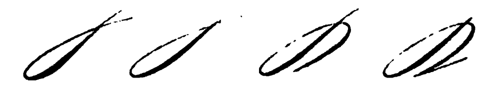


Die Schreibform des E ist sehr leicht. Das gedruckte E ist dem G ähnlich. Unterschied beider Formen.

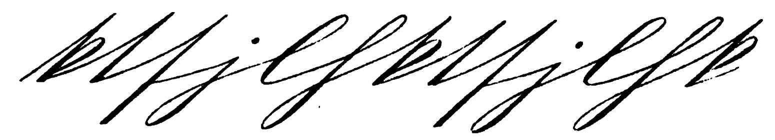
Uebungsstoffe: Eduard, Egel, Esel, — Erde, Engel, Ernestine, Erbsen. — Ei, Eule, Eiche, Eisen. — Die Eulen sind Raubvögel. Der Eisvogel hat ein schönes Gefieder.



In der Aussprache vom g wohl zu unterscheiden; besonders ist dieß im Anlaute der Fall. Die Schreibform des kleinen k wird vom t abgeleitet, daran kommt eine Schlinge, die vom b her bekannt ist. Das gedruckte k gleichet ebenfalls dem t; (es hat einen Strauß am Hute). — Das große geschriebene K erfordert eine kleine Vorübung.



Die große Druckform merken die Kinder leicht (hat einen runden Kopf).



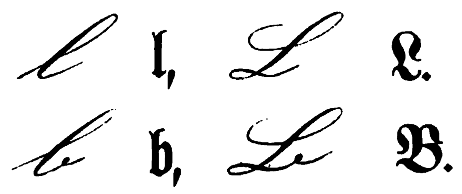
Uebungsstoffe: kein, kam, kaufen, sinken, winken, trinken, — krank. — Karl, Konrad, König, Kugel, Kegel. — Die Nelken blühen im Garten. Die Köchin kocht in der Küche. Hast du keinen Kuchen? Hunger ist der beste Koch. Merket euch das! — Die Knaben fangen Krebse.

u, U, Ü.

Die Druckform erkennen die Kinder sofort. Die Schreibform hat am Anfang den letzten Zug des N; sonst sieht es aus wie das A. Unterscheidung beider Buchstaben.

Taktieren: Auf, ab, auf, Schleife, ab, auf! oder: Auf, u, auf 2c.

Uebungsstoffe: Ufer, Unterricht, Ulrich, Ursula. Am Ufer des Teiches halten sich Frösche auf. — Höret den Unterricht und seid weise! Uebung macht den Meister.



Vorübung:



Die beiden Schreibformen müßen mit großer Sorgfalt geübt werden. — Das große gedruckte B hat Aehnlichkeit mit dem A (erste Hälfte).

Taktieren: Aufschwung, ab, Schleife! Oder: Aufschwung, 1 Schleife! — Uebungsstoffe: Land, Leute, Licht, Lied, Leiter. — Baum, Bach, Buch, Bürste, Brot, Blei, Brei. — Das Licht im Leuchter. — Im Buche stehen viele Buchstaben. Im Bache leben die munteren Fischlein.



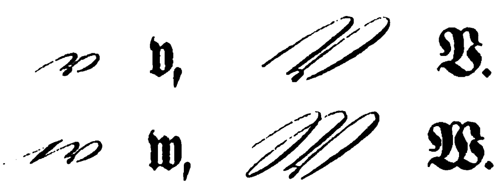
Die Auffassung aller vier Formen ist sehr leicht. Schwieriger ist die schriftliche Darstellung. Die meisten Kinder machen das z eckig, oder buckelig. Die Hauptsache ist hier das öftere große Vormachen an der Schultafel und, wenn nötig, das Führen der Hand jedes einzelnen Schülers. Ist einmal das kleine z geübt, geht das große von selbst.

Taktieren: Auf, ab, ab, auf! oder: Auf, z', ab, auf!

Verbindungen:

Uebungsstoffe: zu, ziehen, zeigen, kurz, Herz, März; — Schürze, Zirkel, Zeit, Zeisig. — Im Ranzen sind die Schulsachen; zeige sie mir! Zu welcher Zeit sind die Tage kurz? Den Zirkel braucht man zum Zeichnen. —

Dem z kann sich als Zeichen für denselben Laut das c anreihen; wer das nicht für gut findet, lasse diese Uebung, bis alle Laute und ihre Zeichen geübt sind.



Das kleine und das große Schreib-v unterscheiden sich nur durch die Größe. Das große Schreib-W ist ein V mit vorangehängtem S. Das große Druck-V wird mit dem B, das W mit dem M verglichen. — Taktieren: (V) Auf, ab, Schleife, auf, ab! — (W): Auf, ab, auf, ab, Schleife, auf, ab!

Uebungsstoffe: Vogel, Vater, Veilchen. — Wald, Wild, Wind, Wolke, Wein, Walze. — Was für eine Farbe hat das Veilchen? — Vögel fliegen in der Luft. — Im Walde leben Wölfe.



Die kleine Schreibform wird gebildet aus o und j. Vorübung:

Die große Form besteht aus schon bekannten Zügen des J und B. Beide Druckformen gleichen dem a. Kennzeichen: unten vorstehende Spitze. — Taktieren: Auf, ab, auf, ab, auf! Oder: Auf, p', auf, auf, ab, auf!

Verbindungen:



Uebungsstoffe: pochen, poltern, Raupen, Lampe, sprechen, Sperling; — Perle, Peter, Pauline. — Wer pochet an? Der Sperling ist ein munterer Vogel. pf. Die Pferde stampfen mit den Hufen. Pfl. Der Bauer pflüget das Feld mit dem Pfluge.



Beide Formen vom g ableiten, ohne Schleife unten, mit angehängtem u. Unterscheidung des q vom p, des Q vom O. Taktieren: Auf, ab, auf, Schleife, ab, auf, ab, auf, ab, auf, Häkchen! Das u wird nicht als selbständiger Buchstabe betrachtet.

Uebungsstoffe: quaken, quieken, quälen, qualmen, quer; — Quader, Qual, Qualm. Manchen armen Menschen quälet der Hunger. Der Hunger ist eine Qual.

x, X.

Kleine Schreibform ähnlich dem p, unten Aufzug wie beim großen E. Vorübungen nicht notwendig. Das große X macht auch nicht viele Schwierigkeiten, da seine beiden Theile bereits geübt sind. Beide Druckformen gleichen dem r. Unterschiede.

Taktieren (x): Auf, ab, auf, ab, Schwung! — (X): Auf, ab, auf, ab, auf!

Uebungsstoffe: fix, Max, Felix. Xaver.

Endlich mag noch die Vorführung des y erfolgen. Aehnlichkeit mit dem v. — Myrte. Josef wurde von seinen Brüdern nach Aegypten verkauft.

Uebungen im Lesen zusammengesetzter An- und Auslaute.

Eine entsprechende Lesefertigkeit lässt sich hier nur dann erzielen, wenn das Auge durch Zusammenstellung recht vieler Wörter mit gleichem An- oder Auslaute an die schnelle Auffassung und gleichzeitig das Sprachorgan an die schnelle Aussprache derselben gewöhnt wird. Bis hierher waren Schreiben und Lesen aufs innigste verbunden. Von nun an theilen sie sich mehr und mehr in selbständige Sprachzweige, ohne dass sie ihre Verbindung ganz aufgeben; dieselbe wird vielmehr dadurch erhalten, dass alles Geschriebene auch gelesen wird. Von dem gedruckten Lesestoffe gilt jetzt die Regel: alles zu Lesende soll in Schreibschrift übertragen werden können, wenn es auch die Zeit nicht gestattet, allen Lesestoff wirklich zu schreiben. Hier spielt die Lesemaschine (der Setzkasten) eine Hauptrolle.

Vor der Leseübung spreche man in einfachen Sätzen (aus dem Anschauungsunterricht entnommen) recht häufig Wörter mit dem einzuübenden An- oder Auslaute, z. B. bl: Im Körper ist Blut. Das Auge ist blau. Wann ist das Gesicht bleich? — Welche Blumen blühen blau? u. s. w. Dann lasse man recht viele einzelne Wörter mit bl — der Lehrer trenne diese beiden Laute nicht in b-l — aussprechen, und dann erst mit dem Setzkasten zusammenstellen. Zuletzt erfolgt die Leseübung in der Fibel. Ich lasse nach all diesen Uebungen noch immer nicht in der Reihenfolge der Fibel lesen, sondern ich sage z. B.: Zeiget auf das Wort bleiben! auf das Wort blühen! auf das Wort Blume, — auf Blei! u. s. w. Dieß geschieht der schwächeren Schüler wegen. — Auf solche Weise sind alle zusammengesetzten An- und Auslaute zu üben. Es wäre dabei zu bemerken, dass diese Uebungen, wenn man etwa 14 Tage oder gar einige Wochen ununterbrochen damit zubringen wollte, etwas Einförmiges und Ermüdendes an sich tragen, auch wenn man noch so sehr mit dem Sprechen, Zusammensetzen mittelst des Setzkastens, Lesen in der Fibel und Abschreiben wechseln würde. Was ist

da zu thun? Man wiederholt einfach dazwischen die schon geübten Fibelpartien. Dieß gewährt hier einen doppelten Vortheil: erstlich fühlen die Kleinen, denen die gegenwärtigen Uebungen immerhin einige Anstrengung verursachen, sich wohlthuend gestärkt und innerlich befriedigt, wenn sie nun schon ganze Seiten ihrer Fibel durchlesen können, wenn sie so überblicken, was sie schon alles gelernt haben; es kommt aber auch noch der Umstand in Betracht, dass in vollen Schulklassen nicht selten aus mancherlei Ursachen bei einem gewissen Percentsatze der Schüler eine Unterbrechung im Schulbesuche eintritt. Es gibt auch aus anderen Gründen immer einige Nachzügler; diesen kommt die allgemeine Repetition gar sehr zu statten.

Es seien hier noch die Bemerkungen Stephani's über die methodische Behandlung und Einübung der Wörter mit „gehäuften Mitlauten" angeführt:

a) Wenn vornen mehrere Mitlaute sind, so decke der Lehrer den ersten Mitlaut zu und lasse die Kinder die übrigen Buchstaben aussprechen, welche ihnen schon geläufiger sind; z. B. (b)lau-lau, (f)lau-lau u. s. w. Darauf lasse er den verdeckten Buchstaben sichtbar werden und seinen Laut anfügen.

Können die Kinder alle Wörter, welche am Anfange mehrere Mitlaute haben, ohne Beihilfe des Verdeckens fertig lesen, so fordere sie der Lehrer auf, die beisammen stehenden Mitlaute auszusprechen, z. B. bl, br, pf, fr, dr rc.

b) Wenn hinten mehrere Mitlaute sind, so soll der Lehrer die zudecken, und einen nach dem andern sichtbar werden und seinen Laut hinzufügen lassen; z. B. Arzt, — A, Ar, Arz, Arzt.

c) Hat ein Wort vornen und hinten gehäufte Mitlaute, so beginne der Lehrer mit dem Grundlaute und decke dann theils vornen, theils hinten einen Mitlaut nach dem andern auf; z. B. Strumpf — u, um, ump, umpf, rumpf, Strumpf. — Dass diese Uebungen am Setzkasten mittelst Hinwegnehmens und Zugebens der Buchstaben (statt Verdecken derselben) vorzunehmen sind, versteht sich wol von selbst.

3. Das Buchstabieren.

Im ersten Theile dieses Werkes wurde bemerkt, dass ein zu spätes Beginnen mit dem Buchstabieren ebenso nachtheilig sei, wie der Beginn des Leseunterrichts mit demselben.

Dass man im späteren Schulunterrichte des Buchstabierens nicht entbehren kann, das weiß jeder aus eigener Praxis. Es fragt sich

nur: Soll in der Elementarklasse schon buchstabiert werden, und wann soll man damit beginnen?

Ich denke mir, die richtige Zeit zum Beginne des Buchstabierens sei dann gekommen, wenn die kleinen Leseschüler alle Sprachlaute und ihre Zeichen aufgefasst haben, zu schreiben vermögen und mit denselben auch schon eine ziemliche Lesefertigkeit erlangt haben.

Man beginne damit also noch vor der Uebung mit Dehnungs- und Schärfungsbezeichnungen.

Der Lehrer führt etwa den 3. Theil des Alphabets in beliebiger Ordnung vor; er läßt die Laute dieser Zeichen aussprechen und Wörter nennen, welche diese Laute enthalten. Darauf sagt er den Kindern: So wie jedes andere Ding seinen Namen hat, so hat auch jedes Lautzeichen (jeder Buchstabe) einen Namen. Das Zeichen für den Laut 'l hat den Namen el; das Zeichen für den Laut b' hat den Namen be u. s. w. — Hierauf folgen Fragen, wie z. B.: Wie heißt das Zeichen für den Laut h'? Für welchen Laut steht der Buchstabe be? u. s. w.

Ein anderes Mal kommen die anderen Mitlauts-Buchstaben in gleicher Weise vor. Zuletzt erst — also ein drittes Mal — bringe man die Selbstlaute (Reinlaute, Umlaute und Zwielaute) und sage, dass deren Name gleich ist dem Laute.

Nun folgt die alphabetische Reihe, welche eingeübt wird, was übrigens gar bald von statten geht.

Nach der Vorführung der alphabetischen Ordnung wären noch folgende Buchstaben für sich zu betrachten und zu benennen: f, v; d, t; g, k; b, p; h, ch. Warum? das brauche ich nicht erst zu sagen. —

Wenn man von den Wörtern die Namen der Buchstaben nennt, so buchstabiert man.

„Anton ist ein munterer Knabe“. Wie viele Wörter hat dieser Satz? Wie heißt das erste Wort? Das zweite? u. s. w. Auflösen aller 5 Wörter in Silben und Laute. —

An-ton. — Zwei Silben. In der Silbe An höre ich zuerst den Laut a. Wie heißt der Buchstabe, welchen wir für den Laut a schreiben? Dann folgt der Laut 'n. Wie heißt der Buchstabe? . . en. Auf gleiche Weise wird die Silbe ton behandelt. Wir werden nun das Wort Anton buchstabieren: A-en-An, te-o-en-ton = Anton. u. s w. — Nun werden einige schon geübte Sätze oder Wortgruppen der Fibel wiederholt gelesen und buchstabiert. Dabei wäre zu bemerken, dass jedes zu buchstabierende Wort

zuvor gelesen werden, d. i. nach dem Lautgehalte erfasst werden muß, bevor es buchstabiert werden kann. Der Satz: „Wir hören den Laut, wir schreiben den Buchstaben", muß immer im Auge behalten werden.

Später spreche der Lehrer einzelne Buchstaben-Namen vor und frage die Schüler, wie sie zusammen lauten; z. B. Be — au — em; wie wird das gelesen? — Es — a — en — de; wie wird das gelesen?

Besonders fleißig buchstabiere man die in der Fibel vorkommenden Wörter mit zusammengesetzten An- und Auslauten. Ferner übe man bis zur vollkommenen Sicherheit in der orthografischen Darstellung die Wörter: von, vor, vorn, vom, viel, brav, Vogel, Vater, Veilchen. — Das Kind wird dann gewiss nicht mehr f und v miteinander verwechseln, wie das leider oftmals noch in den Oberklassen mancher Schulen geschieht.

Noch wäre für das Buchstabieren Folgendes zu bemerken: Man wähle die einfachsten Buchstabennamen, also be, ce, de, ef, ge, ha, je, ka, el, em, en, pe, qu (kwe), er, es (u. zw. langes s, kurzes es), ße, ste, che, sche, te, ve, we, ix, zet. — Bei Wörtern mit großen Anfangsbuchstaben sage man: großes A, oder großes Je u. s. w. Kleine Buchstaben werden einfach mit Namen benannt. — Hat ein Wort mehr als zwei Silben, so werden die vorhergehenden nicht bei jeder nachfolgenden wiederholt, sondern erst zuletzt alle zusammen ausgesprochen.

Die Silbentrennung macht keine Schwierigkeiten, wenn man bisher vom Anfang an alle Schreibleseübungen in angedeuteter Weise vornahm. Die Fibel selbst bringt auf der ersten Lesestufe alle Wörter in Silben abgetheilt (oder soll sie wenigstens so bringen), welche von den Schülern sowol getrennt als zusammen geübt wurden. Die Kinder sind im Stande die einzelnen Silben durch das Gehör aufzufassen, und nach dieser Auffassung erfolgt auch das Abtheilen. Selbst für später, wo der Fibellesestoff nicht mehr in getrennten Silben erscheint, ist diese Auffassung sicherer leitend als alle mechanische Uebung nach bestimmten Regeln.

4. Diktierübungen.

Dieselben müßen auf allen Stufen des Schreibleseunterrichtes erfolgen. Nachdem die Schüler schon ein oder zwei Lautzeichen gelernt haben, lasse diese der Lehrer aus dem Gedächtnisse niederschreiben und lesen. Nach und nach erweitern sich die Diktate zu Wörtern,

Wortgruppen und kleinen Sätzen. Anfänglich sind nur solche Stoffe als Diktate zu üben, welche die Schüler schon geschrieben oder gelesen haben, sei es auf der Schultafel oder in der Fibel. Später aber kann man auch Stoffe wählen, welche die Schüler noch nicht gelesen oder geschrieben haben und nun nach dem Diktat niederschreiben sollen. Freilich darf der Lehrer dabei nicht so vorgehen, als wie in den oberen Schulklassen, wo er nur das zu Schreibende vorsagt und von den Schülern aufschreiben läßt.

Ich lasse hier zwei Beispiele folgen, wie ich bei derlei Uebungen verfahre.

a) Diktierübung auf Grundlage des Lautierens.

Der Stoff wird dem Anschauungsunterrichte entnommen. Der Lehrer hebt einen Satz hervor, z. B.: Das Veilchen hat eine blaue Farbe. Diesen Satz werdet ihr nun schreiben. Wie viele Wörter höret ihr in diesem Satze? Wie heißt das erste Wort? Wie viele Silben hat das Wort das? Welche Laute? Was für ein D' machen wir, wenn wir anfangen zu schreiben? (ein großes). Was schreiben wir dann? Was kommt zuletzt? Was für ein 's müßen wir am Ende machen? (ein rundes). Schreibet nun das erste Wort auf!

Welches Wort folgt jetzt? W. v. Silben? . . Laute? Merket euch, in dem Worte Veilchen schreiben wir ein kurzes v'. Das Wort Veilchen ist aber der Name einer Blume (eines Dinges); was für ein v' müßen wir deshalb am Anfang schreiben? (ein großes V.) Dann folgt das ei, . . das 'l. Sprechet noch einmal die erste Silbe aus! Schreibet diese Silbe auf! Was machen wir jetzt, weil noch eine Silbe dazu gehört? (=). So folgt dann die zweite Silbe chen, und ein Wort nach dem andern. Wenn der Satz aus ist, machen wir einen Punkt. Leset einmal alle das Geschriebene! — Nun folgt die Korrektur. Der Lehrer muß die Arbeit jedes einzelnen Schülers besehen. Diejenigen, die es falsch haben, stellen sich auf. Die, welche es richtig haben, dürfen sitzen bleiben. Nun schreibt der Lehrer den ganzen Satz an die Schultafel. Alle sollen sich die Wörter gut ansehen. Das Vorgeschriebene wird abgelöscht; wer einen Fehler in seiner Arbeit bemerkt, bessert ihn aus. Der Lehrer sieht nun bei den Stehenden nach. Wer es recht hat, darf sich jetzt auch setzen. — Jetzt stehen nur noch einige wenige. Diesen verbessere der Lehrer selbst die Fehler, oder er schreibe den

ganzen Satz nochmals auf und lasse jedes Wort der Schultafel mit dem auf der Schiefertafel vergleichen und dieses so verbessern.

Hierauf können die Schüler den gelernten Satz mehrere Male abschreiben, und zwar abwechselnd mit Silbentrennung und zusammenhängend.

Solche Uebungen sind für den Lehrer sehr anstrengend, aber dafür auch sehr lohnend. Ein Satz auf solche Weise gründlich durchgeübt, nützt für die Orthografie und die gesammte Sprachbildung mehr als einige wörtlich abgeschriebene Lesestücke aus der Fibel. Man wird einwenden: Wozu solche Bemühungen? Wozu solche Umwege? Warum nicht gleich den Satz vorschreiben? — Ich antworte darauf nichts weiter, als was ich schon im ersten Theile dieses Werkes darüber sagte:

„Durch das immerwährende Vorschreiben und Nachmalen wird trägen Schülern nur Vorschub geleistet. So sehr der Lehrer in der ersten Zeit des Lese- und Schreibunterrichtes sichs angelegen sein lassen soll, möglichst viel selbst zu zeigen und vorzumachen, ebenso angezeigt ist es später, die Kinder mehr und mehr zu einer gewissen Selbständigkeit zu führen, ohne welche alle scheinbaren Unterrichtserfolge nichts anderes sind, als armseliger Flitter."

Solche freie Diktate dürfen aber niemals auf lange Sätze sich erstrecken. — Recht zweckmäßig ist es auch, wenn dann und wann, so oft es die Zeit erlaubt, einzelne Wörter oder Sätze in der Fibel angeschaut, hierauf bei geschlossener Fibel aus dem Gedächtnisse geschrieben werden, worauf dann die Fibel wieder geöffnet, und das Geschriebene mit dem Fibelstoffe verglichen, eventuell korrigiert wird. Eine Hauptsache ist und bleibt es unter allen Umständen, dass der Lehrer mit ängstlicher Sorgfalt auf jeden einzelnen Schüler sein Augenmerk richte, auf dass ja keiner etwas Falsches unverbessert lasse. Eine noch so geringe Lässigkeit in dieser Beziehung hat späterhin für Lehrer und Schüler die doppelte und mehrfache Anstrengung zur Folge, wenn man es zu einem befriedigenden End-Resultate bringen will.

b) Diktier-Uebungen auf Grundlage des Buchstabierens.

Im allgemeinen wird dabei auf gleiche Weise verfahren, wie dieß vorstehend gezeigt wurde. Ist aber einmal das Alphabet mit den Buchstabennamen eingeübt, so ist die Hauptfrage: Wie schreibst du das Wort? wobei jedoch auch die Lautung ihre Beachtung finden muß. War früher die Frage: Welche Laute hörst du in diesem Worte? die Hauptfrage, so wird sie jetzt allmählich in den Hintergrund treten,

und nur in so weit geltend bleiben, als der Satz: „Schreibe wie du richtig sprichst" für die Orthografie von Wichtigkeit ist. Die Hauptfrage ist und bleibt jetzt immer: Wie schreibst du dieses Wort?

Bei den ersten Uebungen dieser Art müßen alle Buchstaben des Wortes genannt werden, nachdem man die Laute aufgefaßt hat, für welche die einzelnen Buchstaben geschrieben werden sollen. Allmählich aber, gegen Ende des Schuljahres zu, richte man sein Hauptaugenmerk nur auf einen Punkt, auf einen bestimmten Buchstaben, der zu Fehlern Veranlassung gibt. Man fragt etwa nach dem Anfangs- oder Endbuchstaben z. B. bei den Wörtern: Vogel, Feder, — Dach, Tuch, — Freund, Brot, — Ring, Schrank u. s. w. In den Wörtern: Füße, Häuser, Vögel, Hände u. a. wird die Aufmerksamkeit zunächst auf den Umlaut gelenkt. „Es ist einleuchtend, dass eine solche Recherche nach dem fraglichen Buchstaben wirksamer ist als das Ausbuchstabieren des Wortes. Der Schüler richtet seine Aufmerksamkeit auf einen Punkt und wird daher durch die öftere Vorführung für den einen fraglichen Punkt sicherer in der Orthografie, als wenn er stets das ganze Wort buchstabiert." A. Büttner.

Da nun die Diktierübungen in erster Linie orthografischen Zwecken dienen, so ist wol hier der geeignetste Ort, über die Orthografie in der Elementarklasse noch einige Bemerkungen zu machen.

Man hat unsere deutsche Orthografie nicht mit Unrecht ein „Schulmeisterkreuz" genannt. Es ist jedoch nicht in Abrede zu stellen, dass wir Lehrer nicht selten uns dieses Kreuz erst selbst recht schwer machen. Wie können wir es uns aber erleichtern? Zunächst dadurch, dass wir in der Elementarklasse nicht „oben hinaus" wollen, ferner dadurch, dass wir in dieser Klasse schon die Orthografie nach einem sie speziell berücksichtigenden Plane behandeln und nicht mit dem vorlieb nehmen, was sich so zufällig beim Schreiblesen, besonders durch das Abschreiben, für die Orthografie ergibt.

Was das erstere betrifft, so sollte sich die Elementarklasse ausschließlich mit der Lautschreibung befassen. Die Bezeichnung kurzer und gedehnter Vokale ist hier nur insofern zu berücksichtigen, als sie für das Lesen notwendig ist. Es können immerhin Wörter mit doppelten Mitlauten, mit ck, tz, u. s. w. aus der Fibel abgeschrieben werden, aber die Hauptsache ist und bleibt die Schreibung nach dem Laute. Zunächst übe man Wörter mit d oder t, b od. p, g od. k, und zwar zuerst mit diesen einfachen An- oder Auslauten. Später wähle man Wörter, in denen diese Laute mit andern als

zusammengesetzte An- oder Auslaute auftreten. Eine besondere Sorgfalt erfordern die Wörter mit ſ, s, ß. Obgleich für letzteres die Aussprache einen Anhaltspunkt gibt, so ist es doch gut, wenn die Kinder veranlasst werden, eine entsprechende Anzahl häufig vorkommender Wörter mit ß durch oftes Anschauen, Abschreiben, Gedächtnisschreiben und Buchstabieren im Kopfe sich zu merken. Dass ſ am Anfange, s am Ende der Wörter und Silben steht, merken sich die Kleinen leicht.

Auch der Unterscheidung von f und v muß die gehörige Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während in manchen Schulen, in denen man die Kleinen mit mm, dd, ſſ, ck, tz, eh, ih, oh, ah, uh, u. ſ. w. plagt, viele Kinder selbst noch in höheren Schulklassen f und v auffallend oft verwechseln, kann ich, ohne mir etwa ein Lob zu spenden — das sei ferne von mir — versichern, dass meine Elementarschüler, d. h. solche, die überhaupt lernfähig waren und die Schule regelmäßig besuchten, diesen Fehler bereits im 8. Monate des ersten Schuljahres nimmermehr machten. Man stellt einfach die einzelnen wenigen Wörter mit v zusammen und läßt sie auswendig merken. Alle andern mit dem Blaselaut schreibt man mit f. — Endlich kann in der Elementarklasse noch die Schreibung der Umlaute entsprechend geübt werden und zwar zunächst an solchen Wörtern, in denen sich der Umlaut für die Fibelschüler leicht ableiten läßt. Einige häufig vorkommende Wörter mit dem nicht abzuleitenden Umlaute müßen in eine Gruppe zusammengestellt und so eingeübt werden, wie wir oben ersehen haben. — Eine besondere Uebung erheischen noch die wenigen Wörter mit x, gs, chs.

Wird der Elementarlehrer auf solche Weise den orthografischen Theil des Schreibleseunterrichtes pflegen, dann hat er gewiss zu Ende des Schuljahres für diesen wichtigen Zweig des Sprachunterrichtes eine befriedigende Grundlage geschaffen. Sicherlich wird er sich freuen, wenn er bemerkt, welche Sicherheit die Kleinen in dem sonst so schwierigen Gegenstande erlangt haben. Diese Freude wird ihn für manchen vergossenen Schweißtropfen reichlich entschädigen.

5. Uebungen in der Bezeichnung kurzer und gedehnter Selbstlaute.

Wie schon erwähnt, gelten diese Uebungen zunächst dem Lesen.

Die Schüler kennen bisher den Unterschied zwischen Stimmlauten und Mitlauten. Nun werden sie auch darauf aufmerksam gemacht, dass die Stimmlaute kurz (geschärft) aber auch lang (gedehnt) ausgesprochen werden. Aus dem Anschauungsunterrichte werden verschiedene

Wörter entnommen (und in Sätzen angewandt), in welchen man gedehnte oder geschärfte Stimmlaute hört, z. B.: Das Messer ist von Stahl (gedehntes a). Die Hausthiere leben im Stalle (kurzes a). Das Schaf, das Schaff; ein Kahn, eine Kanne u. a. — Das Schaf gibt uns Wolle. Den Kindern geht es wohl. Der Ofen; das Fenster ist offen; Sohlen (an den Schuhen); — wie sollen die Kinder sein? Rose, Rosse; Kehle, Keller; Feder, Vetter; — Suppe, Butter, Futter, — Uhr, Blume, Huhn; — — Wiese, wissen; schief, Schiff; — Hüte, Hütte; — Nennet mir andere Wörter, in denen ihr ein kurzes i (u, e, o, a, etc.) höret!

Hierauf schreite der Lehrer zur Behandlung des betreffenden Fibelstoffes. Das erste Wort wäre z. B. Ball. (Anwendung in einem Satze.) Was für ein a hören wir in diesem Worte? Wie heißt der erste Laut? der letzte? Wie viele Laute?... Wir sollten daher auch drei Buchstaben schreiben: Be, a, el. Merket aber, weil das a kurz ausgesprochen wird, so schreiben wir darauf zwei el. Sehet das folgende Wort der Fibel an! Wer kann das gut lesen? Warum hast du es kurz gelesen? Merket: Wenn zwei gleiche Mitlaute beisammen stehen, so nennt man sie Doppellaute. Das Wort Ball ist also mit doppel-el geschrieben. Wie ist das Wort Stall geschrieben? Sprechet alle: Wörter mit Doppel-l werden kurz ausgesprochen.

Zuerst folgen einsilbige Wörter dieser Art, hernach zweisilbige. Bei diesen mache der Lehrer auf die Silbentrennung aufmerksam. Dabei ist jedoch zu bemerken, dass der Lehrer z. B. bei dem Worte Falle nicht etwa zwei organische l durch das Gehör erfassen lasse, sondern er spreche das Wort als Ganzes vor. Wir hören da ein 'f, a, — dann ein 'l, und ein e. Wenn wir nun diese vier Laute mit Buchstaben darstellen, so heißt es Fale (das a dehnen). Nun aber soll das a kurz ausgesprochen werden; was meint ihr, — was müßen wir da thun? Doppel-l schreiben, also Falle. Merket: Das Wort Falle wird so abgetheilt: Fal-le.

Auf solche Weise werden die Wörter mit mm, nn, rr; — dd, tt, bb, pp, ff, ss behandelt. (Statt des letzteren steht am Ende der Wörter ss.)

Beim ck, z. B. in dem Worte Sack, wird auf ähnliche Weise verfahren. Wir hören drei Laute. Dafür schreiben wir die drei Buchstaben S, a, k. Das würde aber heißen Sak (dehnen). Was müßen wir also thun? Die Kinder antworten ganz gewiss: Wir

müßen doppel-k schreiben. Dem entgegne der Lehrer, dass das so nicht gebräuchlich sei, man schreibt anstatt kk ein ck, also Sack, Stock, Rock u. s. w. Die Trennung mehrsilbiger Wörter erfolgt: He-cke, Brü-cke, Zu-cker. Ganz auf gleiche Weise wird tz vorgeführt. Die Abtheilung geschieht, wie folgt: Mü-tze, Ka-tze, pu-tzen u. s. w. —

Die Bezeichnung gedehnter Vokale geschieht zuerst durch **aa, ee, oo.** Man liest nicht A-al sondern **Al** (gedehntes a) 2c. Ob die Kinder die gebräuchlichsten Wörter dieser Art sich merken sollen? Ich antworte: Nein. Sie haben genug mit der Lautschreibung zu kämpfen. Sparen wir also für die Folgezeit auch etwas auf. Es genügt in der Fibelklasse vollkommen, wenn die Schüler sich hier merken: Wörter mit aa, ee, oo spricht man gedehnt aus. Zu üben wären hier noch Wörter wie beeilen, beendigen u. a., in welchen beide e jedes einen zu sprechenden Laut bedeuten.

Das ie wurde bereits geübt. Zu dem entsprechenden Wörtervorrathe, der in den früheren Leseübungen aufgesucht wird, füge man noch einige neue häufig vorkommende Wörter und stelle alle in Gruppen zusammen. — Bei dem Dehnungszeichen h werde kurz erwähnt, dass **ah, eh, oh, ih, uh, äh, öh, üh** ein gedehntes a, e, o, i, u, ä, ö, ü bezeichnet. Mit derlei orthografischen Uebungen die Fibelschüler zu plagen, wäre entschieden gefehlt. Endlich hätten wir noch das **th.** Man hüte sich dabei besonders vor dem Fehler, das h als Laut, als eine Verstärkung des t zu betrachten. Das th bedeutet nichts anderes als die Dehnung des Vokales.

III.

Die Behandlung der Fibellesestücke.

Der Hauptzweck der Fibellesestücke ist der, Stoffe zu bieten zur Festigung der Lesefertigkeit. „Ehe von einem logischen Lesen die Rede sein kann, muß der Schüler die Fertigkeit besitzen, die Laute der geschriebenen und gedruckten Buchstaben in der gehörigen Reihenfolge und mit der erforderlichen Geschwindigkeit mit den Sprechwerkzeugen hörbar zu machen, damit das Ohr die einzelnen Silben und Wörter vernehme.“ Diesterweg. Durch fortgesetzte Uebung prägen sich dem Schüler die Wörter in ihrer Totalität so tief ein, dass es für ihn zuletzt nur eines Blickes bedarf, um sie richtig zu lesen — ähnlich dem Klavierspieler, der bekannte Tonreihen und Harmonien auf

den ersten Blick erkennt und nicht nötig hat, die vielen zu einem Akkorde gehörenden Noten einzeln zusammen zu suchen und sich ihrer bewußt zu werden. „Da hat man's!" — höre ich die Voglerianer ausrufen; „verfolgt die Normalwörtermethode nicht von allem Anfang an den Zweck, das Wort als Ganzes auffassen zu lassen? Liegt also nicht gerade in diesem Punkte ein wesentlicher Vorzug der genannten Methode?" — Gemach, meine Freunde! Auch wir schenken den Worttypen unsere Aufmerksamkeit und erkennen den Wert ihrer Auffassung. Aber wir machen damit nur nicht den Anfang. Nach meiner Erfahrung lesen solche Kinder, die ausschließlich nach „Normalwörtern" unterrichtet wurden, im zweiten und dritten Schuljahre noch nicht selten Hans statt Haus, Berg statt Burg, Kreuz statt Kranz, Kern statt Korn, Hand statt Hund u. s. w. (von mehrsilbigen Wörtern will ich gar nicht reden) — und das nur deshalb, weil man, anstatt im Anfang den einzelnen Lautzeichen die Hauptaufmerksamkeit zuzuwenden, die zum Worte gehören und dasselbe bilden, viel zu frühe das Hauptgewicht auf die Wortbilder als solche legte und das Kind nicht genügend in der Betrachtung der einzelnen Lautzeichen und ihrer Verbindung zum Worte übte. Von jedem Gegenstande hat man erst dann ein klares Bild in der Seele, wenn man ihn nicht nur in seiner Totalität, sondern auch in seinen einzelnen Theilen gehörig betrachtet hat. Und was machen die nach den Normalwörtern unterrichteten Schüler, wenn sie beim Lesen auf ein Wort stoßen wie „Vergnügungsausflug" oder „Erdbeersträußlein" ꝛc.? Sie können sich doch unmöglich da mit ihren in der Fischfibel gelernten Wortbildern und Lautgruppen helfen, sie müßen vielmehr sich bequemen, die Lautzeichen in ihrer eben vorliegenden Reihenfolge zu erfassen und in die hörbaren Laute zu übertragen, gerade so, wie unsere Leseschüler. — — Die vielen Schwierigkeiten, die sich der Lesefertigkeit in der Elementarklasse entgegenstellen, werden zunächst durch fleißige Uebung, aber auch durch die steigende Lust zum Lesen überwunden und durch die den Eltern und Geschwistern gegebene und willkommene Gelegenheit zur häuslichen Nachhilfe.

Welches Inhaltes die Fibellesestücke sein sollen, das wurde im ersten Theile dieses Werkes ausführlich begründet dargestellt.

Zur gehörigen Uebung lasse man überhaupt so oft lesen, als es die Zeit zuläßt. Kein Lesestück darf aber so oft hintereinander gelesen werden, bis es die Kinder auswendig wissen. „Jede Wörtergruppe so vielmal hintereinander lesen zu lassen, bis auch

die allerschwächsten Schüler jedes Wort mit Geläufigkeit zusammenzuziehen im Stande sind, würde notwendigerweise zur Folge haben, dass die Mehrzahl der Kinder die Wörter und besonders die Sätze auswendig lernt, sich langweilt und stört; ein solches Verfahren würde viel Zeit kosten und viel weniger das mechanische Lesen fördern, als dieß die durch häuslichen Fleiß und durch das allgemeine Vorschreiten der Kinder unterstützte Wiederholung, die sorgfältig von Stufe zu Stufe einzutreten hat, zu thun geeignet ist." Förster.

Damit sei aber nicht gemeint, man solle ein Lesestück nach dem andern herleiern lassen und dann wieder von vorne anfangen. Der richtige Takt muß es dem Lehrer sagen, wie lange er bei einem Lesestücke zu verweilen hat, wann und wie oft eine Wiederholung angezeigt ist. Das eine ist gewiss: Durch zweckmäßig veranstaltete Wiederholungen wird die Lust zum Lesen gesteigert, weil die Kleinen bei jeder Wiederholung fühlen, wie viel ihre Kraft gewachsen ist.

Um die Aufmerksamkeit bei dem Lesen rege zu erhalten, ist es zunächst erforderlich, dass der Lesestoff interessant sei und seine Auffassung nicht erst durch schwerfällige sachliche oder sprachliche Erläuterungen vermittelt werden muß.

Jacobi empfiehlt zur Erzielung der Aufmerksamkeit folgende Mittel:

1. Der Lehrer lese selbst einzelne Stücke im Zusammenhange vor, oder fordere die geübtesten Schüler auf, dieß musterhaft zu thun.

2. Er lasse stets die Ueberschriften scharf ins Auge fassen, weil sie gewöhnlich das Thema oder den Hauptinhalt des ganzen Stückes enthalten.

3. Er halte seine Schüler an, allmählich auch die Interpunktionszeichen zu beachten, da sie die Auffassung des Sinnes wesentlich erleichtern.

4. Sind die Satzvereine groß, so löse er sie in kleinere, leicht verständliche Sätze auf. Kommen unbekannte oder bildliche Ausdrücke vor, so vertausche er sie mit solchen, welche Anfängern bekannt und geläufig sind.

5. Am Schlusse frage er öfters das Gelesene ab.

Dem wäre noch beizufügen, dass das Vorerzählen zu den wichtigsten Stücken bei Behandlung eines Lesestückes gehört. Einmal weckt es das Interesse in ganz besonderer Weise, und dann ist beim Erzählen die beste Gelegenheit vorhanden, einzelne Ausdrücke und Redewendungen des Lesestückes, die einer Erklärung bedürfen, schon in der

Erzählung durch Umschreibung zu erläutern (ohne scheinbar erklären zu wollen). Das Kind wird dann ganz gewiss beim Lesen sich das Richtige vorstellen und denken.

Sollen die Kinder dem Lesen auch einen Reiz abgewinnen und sich in den Lesestunden nicht langweilen, so ist darauf zu sehen, dass die Lesestoffe neu seien. Gedichte wie Erzählungen der Fibel sollte der Lehrer niemals früher erzählt oder gar mit den Kleinen memoriert haben, bevor die Schüler in der Fibel dazu kommen.*) Es ist eine unverzeihliche Bequemlichkeit des Lehrers, wenn er sich im Anschauungsunterricht nicht um anderweitige Erzähl- und Memorierstoffe kümmert und die der Fibel schon im ersten Halbjahr zur Gänze ausbeutet, so dass die Kinder, wenn sie das schon Memorierte oder schon oft Erzählte lesen sollen, notwendigerweise um ihre Leselust gebracht werden müßen, um letztere deshalb, weil zur Leseübung der Stoff seiner sprachlichen Form nach neu sein muß, wenn der Schüler etwas anderes soll, als auswendig Gelerntes mit zufälligem Blick in die Fibel herleiern. Wenn Dr. Dittes in seiner „Methodik" (pag. 137) meint, es sei „desto besser, wenn die Kinder später, nachdem sie lesen können, in manchem Lesestücke einen alten Bekannten finden", indem ja der Anschauungsunterricht den Inhalt der Fibel zum voraus erschließt, so ist dieses Wort durchaus nicht so zu deuten, dass man frisch weg alle Geschichten und Gedichte der Fibel schon vor der Zeit behandeln und memorieren soll. Woher sollten dann auch die Kinder eigentlichen Lesestoff nehmen, wenn man so thäte? Das ist doch kein Lesen, wenn man auswendig Gelerntes mit dem Blick ins Buch hersagt. Darum sorget ja dafür, dass der Fibellesestoff nicht vor der Zeit den Reiz der Neuheit verliere! Bringen die einzelnen Lesestücke solche Stoffe, die im Anschauungsunterricht in anderer Weise und in anderer Form geübt worden sind, so kann das nur Interesse erwecken, — wenn auch die Fibeldarstellung eine interessante ist und nicht eine solche reale Abhandlung, wie sie im I. Theile dieses Werkes (Seite 254—62) gehörig beleuchtet wurde.

Dass auch durch Vorführung verschiedener neuer Anschauungsmittel während der Lesestunden der Reiz und die Lust zum Lesen gesteigert wird, ist wol erklärlich. Nur darf der Hauptzweck nicht außer Acht gelassen werden. Es darf aus der Lesestunde keine Naturgeschichtsstunde u. s. w. werden. Andererseits ist aber wol im Auge zu behalten, dass das Lesen schon

*) Nur der eine Fall Seite 203 dürfte eine Ausnahme machen können.

auf dieser Stufe wirklich ein Vortrag der Gedanken Anderer sein muß, und daſs also die vorzulesenden Gedanken dem Geiste des Kindes zugeführt werden müßen.

Alles zu Erklärende muß vor der Leseübung erfolgen. „Man bedenke, daſs es hier die Fertigkeit im Lesen gilt, und daſs also alles Erklären zwischenein völlig am unrechten Orte ist. Vielmehr muß das Lesen viertelstundenweise in einem Laufe fortgehen, ohne daſs sich der Lehrer um den Sinn des Gelesenen etwas kümmert. Man fürchte nicht, daſs dieses Verfahren der Entwickelung des Verständnisses nachtheilig sei. Ist nur das Kind auf eine nicht mechanische Weise zum Lesen gekommen, so kann die mechanische Uebung, die zur mechanischen Fertigkeit führen soll, nicht mehr schaden. Ohnedieß kann man die Bemerkung machen, daſs die Kinder, wenn sie mit dem Finden und Aussprechen des Wortes zu schaffen haben, auf Erläuterungen über den Sinn des Gelesenen nicht sonderlich hören." Denzel. „Der Buchstabe soll den Geist nicht tödten; aber auch der Geist den Buchstaben nicht." Dinter. Schwierigere Wörter lasse man öfter hintereinander lesen, lautieren und buchstabieren.

Immer und immer sehe man auf eine deutliche Aussprache; man dulde weder ein Verschlucken der Endsilben noch ein unartikuliertes Verschmelzen mehrerer Silben, oder gar zweier Wörter. — Deutliche Aussprache der Vokale, hörbare Artikulation der Konsonanten (versteht sich, nicht in gezwungener und übertriebener Weise) üben nicht nur die Sprachorgane, sondern legen auch einen guten Grund zur Orthografie. — Vor dem sogenannten Schul- oder Leierton sei nachdrücklichst gewarnt. Derselbe entsteht zunächst durch zu vieles Chorlesen. Das Einzellesen muß Regel sein, das Chorlesen Ausnahme. Dieses kann z. B. da von Nutzen sein, wo es sich um eine fehlerhafte Betonung handelt, welche nicht leicht abgestellt werden kann. Während manche Kinder von ihrer fehlerhaften Betonung einzeln gar nicht abzubringen sind, werden sie durch das Chorlesen förmlich eingetönt.

Noch wäre zu bemerken, daſs zur Erhaltung eines regsamen, frischen Geistes während des Lesens es von großer Wichtigkeit ist, daſs man fleißig hin und her aufrufe, und nicht die Schüler in einer bestimmten Reihenfolge lesen lasse. Keiner darf auch nur einen Augenblick sich sicher fühlen, er werde jetzt nicht gerufen und brauche deshalb auch nicht aufzumerken. Die Unachtsamen nehme man ganz besonders aufs Korn.

Nach erfolgter Einübung des Lesestückes in vorstehender Weise lassen sich noch einige Sprachübungen — mündlich und schrift-

lich — anreihen. Es sei nur noch bemerkt, dass diese sprachlichen Uebungen nicht nach einem bestimmten Schema geordnet werden können. Der Lehrer muß eben wissen und ermessen können, welche Uebungen für seine Schüler zu der Zeit, in welcher er ein oder das andere Lesestück behandelt, mit Rücksicht auf den Gesammtunterricht am zweckmäßigsten anzureihen seien.

Im allgemeinen lassen sich an die Fibellesestücke folgende Sprachübungen anknüpfen:

1) Mündliche Wiedergabe des Lesestoffes nach zweckmäßigen Fragen des Lehrers.

2) Wörtliches Memorieren und Vortragen besonders schöner und bildender Stellen.

3) Mancherlei Sprechübungen, wie wir sie zu Eingang dieses Kapitels kennen gelernt haben.

4) Orthografische Uebungen mit besonderer Berücksichtigung der Lautschreibung.

5) Schriftliche Beantwortung leichter Fragen als Aufgaben. Die Beantwortung derselben muß zuvor mündlich geübt werden. Ebenso sind jene Wörter, welche in der Beantwortung solcher Fragen vorkommen, von den Schülern aber noch nicht orthografisch geübt sind, zuerst nach dieser Seite zu üben.

III. Kapitel.

Der Religionsunterricht.

Durch verschiedene Erzählungen, Sprüche, Hinweise auf Gott, den „Himmelvater", von dem alles Gute kommt u. s. w., wurden die Kleinen in den ersten Schulwochen für den Religionsunterricht vorbereitet. Nun tritt dieser als selbständiger Gegenstand auf, muß aber fortan mehr einen erbauenden als einen belehrenden Karakter beibehalten. Die für die Religion zu verwendenden zwei wöchentlichen Halbstunden müßen zu den liebsten gehören, die das Kind im Schulhause verbringt.

Der Beginn des Religionsunterrichtes läßt sich auf mancherlei zweckmäßige Weise denken. Man fragt die Kinder, ob sie schon einmal etwas vom lieben Gott gehört haben, wo dieser wohnt? was er mache, wer schon etwas beten gelernt hat, und was ꝛc. — Ganz zweckmäßig scheint es mir zu sein, den Religionsunterricht an eine Anschauungsübung über die Kirche anzuknüpfen. Die Kinder werden aufgefordert, einmal mit den Eltern oder mit den größeren Geschwistern in die Kirche zu gehen. Der Lehrer bringt dann ein schönes Bild einer Kirche zur Ansicht und Besprechung. Ueberhaupt spielen auch beim Religionsunterricht der Kleinen die Bilder eine bedeutende Rolle, besonders für die biblischen Geschichten. —

Wir wollen nun vom lieben Gott recht viel hören. Die Kinder nennen ihn auch den Himmelvater. Er ist so gut gegen uns Menschen; er läßt die Früchte wachsen in Feld und Garten, er läßt regnen und die Sonne scheinen. Und wenn ein braver Mensch stirbt, so nimmt er ihn zu sich in den Himmel. O da muß es schön sein unter den vielen Englein! Wer von euch will denn einmal in den Himmel kommen? Merket euch aber: nur die braven Kinder kommen einmal

zum lieben Gott in den Himmel. — Ich werde euch jetzt ein schönes Sprüchlein lehren, das werdet ihr fleißig beten.

Du lieber Gott, ich bitte dich:
ein gutes Kind lass werden mich;
o kehr' in meinem Herzen ein,
auf dass es bleibe fromm und rein.

Dieser ersten religiösen Besprechung mit den Kleinen wäre etwa eine solche über die Engel zweckmäßig anzureihen. Man weise darauf hin, wie die Englein vom Himmel herniederschauen und die guten Kinder beschützen. (Schutzengel.) In jeder Elementarklasse sollte ein schönes Bild des heil. Schutzengels sein, welches bei dieser Gelegenheit näher zu betrachten wäre. Eine passende Erzählung ist hier sehr am Platze und wol nicht schwer zu finden.

Hierauf folgt ein kurzes Gebetlein zum heiligen Schutzengel:

Engel Gottes, Hüter mein,
lass mich dir befohlen sein,
leite mich, dass hier auf Erden
ich ein gutes Kind mag werden;
führe mich an deiner Hand
in das himmlische Vaterland.

Hierauf würde ich eine Reihe biblischer Geschichten empfehlen: Adam und Eva, — Kain und Abel, — Josef und seine Brüder, — Mosis im Körbchen, — die Gesetzgebung auf dem Berge Sinai, an welche sich eine Betrachtung der Pflichten der Kinder gegen die Eltern anschließen könnte (Hinweis auf die Anschauungsübung über die Familie Seite 44) — David und Goliath (macht den Kleinen immer viel Vergnügen) — Absalom, — Daniel, — die drei Jünglinge im Feuerofen. —

Nun nähert sich das Weihnachtsfest. Man weise darauf hin, wie Gott schon lange dem Adam und der Eva versprochen hatte, einen Erlöser zu senden, der die Menschen erretten sollte. Man erzähle den Kleinen, wie das Christkindlein auf die Welt kam, wie die heil. drei Könige es beschenkten, wie der grausame Herodes es tödten wollte, das Jesukindlein aber dennoch gerettet wurde. — Man unterhalte sich um diese Zeit mit den Kleinen über die „Krippen“, welche die Leute bauen, über den Christbaum u. s. w. Sollten in einer Schule nur christ-

liche Kinder sein, so lasse sich der Lehrer die Mühe nicht verdrießen und bringe seinen Schülern auch ein „Kripplein" in die Schule. Vielleicht ließe sich auch ein schöner Christbaum im Schulhause oder gar in der Elementarklasse selbst aufstellen. Es werden ja so häufig an vielen Orten zur Weihnachtszeit öffentliche Christbaumfeste veranstaltet, wobei die edle Wohlthätigkeit zwar oftmals eine sehr schöne Rolle spielt — mit Freuden sei dieß konstatiert —, wobei aber auch nicht selten der eigentliche Zweck dieses schönen Festes in den Hintergrund tritt gegen gewisse Prätensionen mancher Leute, die es so gerne machen wie seinerzeit die Pharisäer, welche immer ihre Trompeter auf die Gasse sandten, wenn sie einen Wohlthätigkeitsakt vorbereiteten. — Ich meine, es wäre sehr gut, wenn solche Christbaumfeste nur im Schulhause abgehalten würden, wo dieß überhaupt möglich ist. Die Armut würde da nicht so sehr an den Pranger gestellt, wie es so manchmal geschieht, und was die Hauptsache ist: die Kinder aller Stände lernten schon frühzeitig auch in dieser Beziehung die Schule als einen Ort der Wohlthätigkeit kennen, und besonders das arme Kind würde dabei unverlöschliche Eindrücke in seiner jugendlichen Seele erhalten, die durch das ganze Leben zu wirken vermögen. Wer kann mir sagen, wie nachhaltig und segensreich ein solches Fest auf alle unsere Kinder einwirkt, wie manche Kluft des sozialen Lebens der Gegenwart gerade durch solche Feste, in rechter Weise und am rechten Orte veranstaltet, überbrückt werden könnte!

Wir sehen hier mit dem religiösen Zwecke noch einen anderen wichtigen Zweck erreicht. — Thue also ein jeder, was er in dieser Beziehung thun kann.

Weihnachten.

Höret ihr die Englein singen:
„Ehre sei Gott in den Höh'n!"
Sollen uns den Frieden bringen,
wenn wir um das Kripplein stehn.

Heil'ger Christ, sei uns willkommen,
der du sprichst voll Lieblichkeit:
„Laßt die Kleinen zu mir kommen!"
Segne mich in Liebe heut.

Hierauf folgt die Geschichte von der Jugend Jesu. — Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Jesus als Vorbild der Kinder.

Reich an jeder guten Gabe,
reich an Tugend und Verstand,
Jesus, welch ein frommer Knabe
warst du an der Mutter Hand,
warst du in des Vaters Hütte,
warst du in der Lehrer Mitte!
Jesus, Gott und Mensch zugleich,
leite mich ins Himmelreich!

Nun folgen andere biblische Erzählungen: Von Johannes dem Täufer, — von der Taufe Jesu; — Wunder Jesu: Hochzeit zu Canä, — die Krankenheilung zu Kapernaum, — der reiche Fischzug, — der Jüngling zu Naim, die Tochter des Jairus, — Jesus als Kinderfreund (auch dieses Bild sollte keiner Schule fehlen).

Hab ichs recht und wahr vernommen?
Jesus Christus spricht:
„Lasst die Kindlein zu mir kommen,
wehret ihnen nicht"; —
Hält sie dann so fest
an sein Herz gepresst,
schenket ihnen seinen Segen,
der sie führt auf allen Wegen.

Sieh, geschwinde will ich kommen,
bin ja auch ein Kind;
weil so freundlich aufgenommen
doch die Kleinen sind.
Jesu, lass mich dein
nun auf ewig sein,
dein im Leben und im Sterben;
deinen Himmel lass mich erben. (Hey.)

Mittlerweile kommt Ostern heran. Man erzähle den Kleinen, was Christus für uns Menschen gelitten, wie er am Kreuze starb, ins Grab gelegt wurde (Hinweis auf das sogenannte heil. Grab in den Kirchen, das die Kinder mit ihren Eltern besuchen mögen), wie er aber am Ostersonntage wieder von den Todten auferstand.

Spruch:

Wie der Herr erstanden,
frei von Todesbanden,
aus des Grabes Nacht:

so wird er uns wecken,
wenn uns Gräber decken
zu des Himmels Pracht. —

Die Himmelfahrt Christi. Sendung des heil. Geistes. Das Pfingstfest. — Gebet zum heiligen Geist:

Heiliger Geist, ich bitte dich,
Pfingsten ist's, komm auch auf mich!
Lass von nun an mich auf Erden
auch ein Kindlein Jesu werden.
Lehre mich und steh mir bei,
dass ich recht verständig sei,
dass ich stets auf Gottes Werke
und auf seinen Willen merke!

Gegen Schluss des Schuljahres kann ganz zweckmäßig die Schöpfungsgeschichte erfolgen, wenn der Lehrer es nicht vorzieht, dieselbe schon als Einleitung zu nehmen. Man verweise die Kinder auf alle die schönen Dinge in der Natur; die vielen Blumen, Bäume, Sträucher, Gräser, — die Steine, das Wasser, — die vielen Thiere, die Menschen, — den Himmel mit Sonne, Mond und Sternen, mit seinen Wolken und dem herrlichen Regenbogen, — die Erde mit ihren Bergen, Thälern und Fluren — alle diese Dinge hat der liebe Gott gemacht; er hat sie erschaffen.

Ihr sollet nun hören, wie das zugieng. (Folgt die biblische Erzählung.)

Gott hat alles so schön für die Menschen hergerichtet; er sorgt für uns wie ein Vater für seine Kinder; er ist gut gegen uns, gütig.

Gottes Auge:

Vögel spielen in der Luft,
Blumen geben süßen Duft,
Schmetterling schwebt leise fort,
Küh' und Schafe weiden dort.
In dem Wald blüht Baum und Strauch,
springen Reh' und Hirsche auch.
Gottes Auge sieht auf sie,
schützt und nährt sie spät und früh. (Hey.)

Aus der Erzählung von Adam und Eva, vom ägyptischen Josef u. a. ließe sich noch ganz anschaulich die Allmacht, die Allwissenheit Gottes und seine Heiligkeit folgern. —

Läßt es die Zeit zu, so spreche man mit den Kleinen noch über die Feier des Sonntages, über das siebente und achte Gebot (du sollst nicht lügen) und veranschauliche die daraus für das Kind resultierenden Pflichten in einfachen Erzählungen.

Der Sonntag.

Gott im Himmel hat gesprochen:
Sieben Tag' sind in der Wochen;
sechs davon will ich euch geben,
schaffet da, was hilft zum Leben;
doch der Sonntag bleibe mein!
Da will ich euch unterweisen,
mir zu dienen, mich zu preisen,
gut und fromm vor mir zu sein.
Liebes Kind, vergiss es nicht,
was der Herr vom Sonntag spricht!

Nun kann gegen Schluss des Schuljahres über den ganzen religiösen Stoff eine kleine Uebersicht gehalten werden. Wurde der Unterricht in der von uns gewünschten Weise ertheilt, so wird er auch ohne Katechismus seine reichen und dauernden Früchte getragen haben und für den späteren Religionsunterricht wie für das gesammte Leben der Kleinen von nachhaltiger, segensreicher Wirkung sein. —

Ein Wörtlein möchte ich hier noch an den Leser richten. Ich habe meinem Buche keine biblischen Geschichten beigegeben. Dass ich dieselben aber hoch und wertvoll halte, geht aus dem 1. Theile dieses Werkes*), sowie daraus hervor, dass ich auch in vorstehendem Lehrgange eine stattliche Zahl von biblischen Geschichten namhaft machte. Will jemand die biblischen Geschichten mit ganz eigenen Worten erzählen, so nehme er sich Wiedemann zum Muster; auch die von der Wiener Oberlehrer-Societät herausgegebenen biblischen Geschichten sind für die Elementarklasse sehr zu empfehlen, versteht sich, nicht für die Kinder zum Lesen, sondern für den Lehrer zum freien Erzählen. — Es können übrigens die meisten von mir genannten biblischen Erzählungen auch nach dem Wortlaute der Bibel erzählt werden. — Ich lasse nun noch ein religiöses Gedicht zum Schlusse folgen. Wer noch sonst recht viel religiös-poetische Stoffe sammeln will, dem seien Wiedemann's „Samenkörner für Kinderherzen" bestens empfohlen.

*) Siehe denselben Seite 61.

Bitte an Jesus.

Herr Jesu, du liebst uns so sehr
und blickst vom hellen Himmel her
so mild auf alle Kleinen;
Herr Jesu Christ, ich bitte dich,
sei auch mit mir und sieh auf mich
und nimm mich zu den Deinen.

Ich bin noch klein, weiß noch nicht recht,
was schön und gut, was bös und schlecht;
o lehr mich Gottes Willen!
Ich bin noch immer gar zu schwach,
ich weiß, und thu doch nicht darnach;
hilf du mir ihn erfüllen.

Du warst ja selbst ein gutes Kind,
so folgsam und so fromm gesinnt,
als du noch giengst auf Erden.
O Jesu mein, du kannst es ja,
hilf nun auch mir und sei mir nah
und lass wie du mich werden. (Hey.)

IV. Kapitel.

Das Rechnen.

Im ersten Theile dieses Werkes haben wir drei Hauptmomente des ersten Rechenunterrichtes unterschieden, und zwar:

1. Das Zählen,
2. das allseitige Erfassen jeder einzelnen Zahl;
3. spezielle Uebung der vier Grundoperationen im gegebenen Zahlenraume.

Den Zahlenraum haben wir begrenzt von 1—10. Darüber hinaus zu gehen wäre verfehlt, wie es auch die Erfahrung bestätigt.

Als Lehrmittel dienen allerlei einfache Gegenstände: zunächst die Finger an der Hand, Stäbchen, Würfel mit und ohne Augen, 10 große Rechenstäbe oder Kugeln an einem Drate, die Scheiben in den Fenstern, Zahlbilder u. s. w. Eine Hauptforderung ist, dass alle Veranschaulichungsmittel zum Rechnen möglichst einfach sind, einmal schon wegen ihrer leichten Beischaffung und dann auch deshalb, weil der Schüler, je einfacher die Gegenstände sind, um so eher seine Aufmerksamkeit auf die Zahl derselben lenkt und nicht auf die Gestalt, Größe, Farbe u. s. w.

Mit der Anwendung dieser Anschauungsmittel ist fleißig zu wechseln.

Ueber den Gebrauch der Finger ist wol kein Wort zu verlieren. Die Natur hat uns hier ein ganz vorzügliches Lehrmittel geschaffen.

Was die Stäbchen betrifft, so dürfen die Schüler nie mehr derselben in die Hand bekommen, als die zu behandelnde Zahl erfordert, also zuerst jedesmal nur eins, später zwei, dann drei u. s. f. Die Stäbchen selbst müßen leicht und etwas flach sein, damit sie kein Geklapper verursachen und auch nicht vom Pultbrette herabrollen. Um

mit dem Vertheilen und Sammeln derselben keine Zeit zu verlieren, verschaffe sich der Lehrer so viele Kästchen, als Bankreihen in der Schule sind. In jedem solchen Kästchen sind etwa 80 Stäbchen. Vor Beginn des Rechnens holt jeder Erste in der Bank ein Kästchen vom Tische des Lehrers und vertheilt in seiner Bank ohne jedes Geräusch so viele Stäbchen, als erforderlich sind. Das Einsammeln geschieht in umgekehrter Weise. Sowol das Austheilen als auch das Einsammeln der Stäbchen darf selbst in vollen Klassen nicht mehr als etwa 3—4 Minuten in Anspruch nehmen. Jeder Schüler legt seine Stäbchen rechts oben vor sich hin. — Um das Austheilen und Einsammeln der Stäbchen zu verhüten, lassen Manche die Kinder ihre Stäbchen selbst bei sich führen. Die Erfahrung lehrt aber, dass dabei ungeachtet aller Strenge nicht leicht eine allgemeine Ordnung einzuhalten ist. Viele Kinder spielen zur Unzeit damit, eines verliert die seinigen, ein anderes bringt zu wenig mit u. s. w.

Ist die Klasse nicht gar zu voll, dann sind auch kleine Würfel vorzüglich zu verwenden; das Kind kann damit verschiedenes bauen, bekommt also ein ganz besonderes Interesse an der Sache und dabei lassen sich die verschiedenartigsten Rechenoperationen veranschaulichen. Würfel mit Augen leisten besonders für das Zerlegen der Zahlen vorzügliche Dienste; doch sollen anfänglich nur ganz einfache Würfel ohne Augen Verwendung finden. —

Die Zahlbilder haben als Veranschaulichungsmittel einen großen Wert. Das erste Heft des Rechenbuches vom Seminarlehrer Fix (Münster 1874) enthält deren recht gelungene. Noch weiter ausgeführt und auf großen Wandtafeln dargestellt, wären solche Zahlbilder ein neues und ganz treffliches Hilfsmittel für den ersten Rechenunterricht. So zeigt z. B. bei der Zahl 5 ein Haus mit 5 Fenstern das Zerlegen der Zahl 5 in 2 und 2 und 1. Auf dem Dache sitzen 5 Vögel; rechts vom Schornstein 3, links von demselben 2, also eine recht interessante Darstellung von 3 und 2 u. s. w.

Was die Zeit betrifft, welche die Elementarklasse dem Rechnen zu widmen hat, so wären dazu wöchentlich 5—6 Halbstunden erforderlich. Der allererste Anfang im Rechnen wird beim Anschauungsunterricht gemacht, wenn dabei das Kind die angeschauten Gegenstände auch nach ihrer Zahl betrachten, also zählen lernt. Nach und nach tritt das Rechnen als selbständiger Unterrichtsgegenstand auf; es werden die einzelnen Uebungen etwa eine Viertelstunde dauern und später allmählich bis zu einer halben Stunde sich ausdehnen.

Wir beginnen nun mit der praktischen Darstellung der Hauptmomente des ersten Rechenunterrichtes.

1. Das Zählen.

Es ist schon ein Anfang in der Mathematik gemacht, wenn das Kind bis auf drei zählen kann. Man darf es mit der Uebung im Zählen durchaus nicht leicht nehmen, denn das Hersagen einer Reihe von Zahlwörtern ist allein noch kein Zählen; es muß vielmehr bei jedem Zahlworte im Kopfe eine Vorstellung von der betreffenden Einheitenmenge vorhanden sein, ebenso wie mit dem Namen eines Dinges die Vorstellung desselben verknüpft sein muß, wenn das Wort mehr sein soll als ein hohler Schall.

Soll der Rechenunterricht naturgemäß sein, soll er sich dem psychologischen Entwickelungsgange des Kindes anpassen, so darf man das Zählen nicht mit bestimmten Zahlen beginnen. Zuerst müßen die Begriffe Einheit und Vielheit zur klaren Feststellung gelangen; hierauf folgt das unbestimmte Viele und zuletzt erst das bestimmte.

Wurde beim Anschauungsunterricht das Zählen nur so nebenbei geübt, so tritt es jetzt im Rechnen als Hauptsache auf und wird in bestimmter Ordnung geübt.

Die Einheit. Im Schulzimmer ist ein Ofen, eine Thür, ein Tisch, ein Lehrer x. Am Körper ist ein Kopf, ein Rumpf, ein Hals, ein Rücken u. s. w. Am Kopfe ist eine Stirne, eine Nase, ein Mund. An der Hand ist ein Daumen u. s. w. Im Zimmer ist eine Decke, ein Fußboden. Auf dem Hause ist ein Dach; im Hause ist ein Keller, ein Boden u. dgl. Auf solche Weise können alle bisher im Anschauungsunterrichte besprochenen Dinge mit der Zahl eins in Verbindung gebracht werden. Das ist Concentration! — — Nehmet ein Stäbchen! einen Würfel. Stehet einmal auf. Wie oftmal seid ihr aufgestanden? Klopfet einmal mit der Hand auf die Bank! Franz hat von seiner Mutter einmal Aepfel bekommen; wie oftmal hat er Aepfel bekommen? Sprechet einmal a!, einmal u!, einmal o!, einmal i! — Lachet einmal! —

Die unbestimmte Vielheit.

Hier habe ich ein Stäbchen. Ist hier (in der andern Hand) auch nur ein Stäbchen? Hier sind viele Stäbchen. Auf dieser Schale sind viele Erbsen. Das Buch hat viele Blätter. Die Stiege hat viele Stufen. Der Baum hat viele Blätter. Auf

dem Dache sind viele Ziegel. In der Schule sind viele Kinder. Isegrim hat viele Faulenzer eingefangen. Das Christkindlein bringt viele schöne Sachen. Am Himmel sind viele Sterne. —

Wer von euch ist schon einmal zu spät in die Schule gekommen? Du, Anton, bist schon vielmal zu spät gekommen. Wir haben das Sprüchlein .... schon vielmal gesungen. Merket: Anstatt vielmal sagt man auch oft oder oftmal. Wer hat schon oft im Buche gelernt? Wer von euch war schon oft im Walde? u. s. w.

Nichts, alles, keins. Nehmet alle eure Stäbchen in die Hand! Wie viele Stäbchen sind noch auf der Bank? (Das Kind wird höchst wahrscheinlich antworten: nichts. Der Lehrer sage dann ganz einfach: Du mußt so antworten: Auf der Bank ist jetzt kein Stäbchen. Diese Antwort wird von einigen Schülern einzeln wiederholt; zuletzt können alle Kinder antworten: Es ist kein Stäbchen auf der Bank. — Gebet die Stäbchen wieder dahin, wo sie früher waren! Jetzt sind wieder alle Stäbchen auf der Bank. — Der Lehrer hat eine Schale mit Bohnen oder Erbsen auf dem Tische. (Diese in ein Säcklein schüttend): Sind jetzt auch noch Bohnen auf der Schale? — An der Wand sind Bilder. An der Decke sind keine Bilder. In welcher Wand des Schulzimmers ist keine Thür? In welcher Wand sind keine Fenster? Merket, ich will euch ein Räthsel aufgeben: Ich kenne ein Ding, das hat keine Füße und kann doch gehen; es hat keine Hand und kann doch schlagen. Was für ein Ding mag das sein? Im Wohnzimmer ist eine Uhr; im Schulzimmer ist keine Uhr. Ein fleißiger Schüler wird vieles lernen; wird ein faules Kind auch vieles lernen? Brave Kinder erhalten vom Christkindel viele schöne Sachen. Unartige Kinder bekommen nichts.*)

Fortsetzung.

Im Buche sind viele schöne Geschichten. Einige davon habe ich euch schon vorgelesen (oder erzählt). Wir wollen sie bald alle lesen lernen. — In der Schule sitzen viele Kinder. Alle sollen fleißig sein; manche sind aber nicht fleißig ꝛc. — Stehet alle auf! Zeiget mir alle euere Finger! — Heute sind nicht alle Kinder hier;

*) Nach unserer Zeiteintheilung fällt diese Uebung kurze Zeit vor Weihnachten. Man erwähne ja manchmal etwas von dem, was um diese Zeit das einzige Wünschen und Hoffen der Kleinen bildet. Dadurch wird der Unterricht dem Kinde zu einer interessanten Unterhaltung; es bekommt Freude am Schulbesuche, und daraus resultieren die wohlthätigsten Folgen.

einige fehlen. — Hier habe ich viele Stäbchen. Du N. komme her und nimm einige davon weg! noch einige! . . Sind jetzt auch noch viele Stäbchen da? Jetzt sind nur wenige Stäbchen da. — Es ist jetzt Herbst. Viele Vögel sind von uns fortgezogen; nur wenige von ihnen sind bei uns geblieben. Im Garten blühen auch nur mehr wenige Blumen. Manche Bäume haben kein Laub mehr. — Man unterschätze diese Uebungen ja nicht und betrachte sie nicht als eine unnütze Spielerei. Man denke besonders beim Rechnen immer an den Satz: Bei den Kindern versteht sich nichts von selbst.

Das bestimmte Wieviel.

Bisher wurden im Anschauungsunterrichte schon verschiedene Dinge gezählt. — Zählet noch einmal, wie viele Thüren das Schulzimmer hat! Wie viele Daumen sind an einer Hand? Wie viele Köpfe hat ein Mensch? — Zählet, wie viele Ringlein ich an die Tafel male! (eines); — ein Punkt, ein Strich. Einer von euch soll aufstehen! Nehmet einen Würfel in die Hand! Leget jeder ein Stäbchen auf die Tafel! Zeiget mir jeder einen Finger! — Wenn ich wissen will, wie viele Dinge da sind, so muß ich dieselben zählen. Wir fangen immer mit eins zu zählen an. Eins ist eine Zahl. — Machet zu Hause auf der Schiefertafel ein Ringlein, ein Kreuzlein, einen Punkt, einen Strich! —

Zwei. — Heute wollen wir unsere Schultafeln zählen: eins, zwei. Du N. und du N. kommet heraus! Wie viele Kinder stehen bei mir? Zählet sie! Wie viele Augen hat ein Mensch? wie viele Ohren, Arme, Hände, Beine, Füße rc.? Zeiget mir schnell jeder 2 Finger! 2 Stäbchen! 2 Würfel! Malet 2 Punkte! 2 Striche! 2 Ringlein! u. s. w. Mit eins, haben wir gehört, kann man zählen. Was ist Eins? Mit 2 können wir auch zählen. Zwei ist auch eine Zahl. Wie viele Füße hat der Vogel? Wie viele Zeiger hat die Uhr?

Auf solche Weise wird der Zahlenkreis bis 10 erweitert. Um nicht ins Breite zu gerathen, will ich für jede Zahl nur einige Beispiele anführen:

Drei. Zeiget mir jeder 3 Finger! Der Finger hat 3 Gelenke. Wer kennt ein Haus mit 3 Stockwerken? Hier zeige ich euch ein Bild mit 3 Soldaten. Im Schulzimmer hängen 3 Bilder. Aufgaben wie bei 1 und 2 erfolgen jedesmal zum Schluſs der Uebung.

Vier. Das Pferd hat 4 Füße. Nennet mir recht viele Thiere, welche 4 Füße haben? In unserer Kirche sind 4 Altäre. Wir haben

3 Fenster im Schulzimmer; in jedem sind 4 Blumenstöcke. Die Violine (Geige) hat 4 Saiten.

Fünf: An jeder Hand sind 5 Finger, an jedem Fuße 5 Zehen. Zum Stricken braucht man 5 Nadeln. Höret ein Räthsel: Unser fünf braucht man zum Stricken, doch nur eine zum Nähen und Sticken. — Wir haben bis jetzt 5 Sprüchlein gelernt. Wer kann sie alle?

Sechs: Auf der Schultafel sind 6 Linien. Das Fenster hat 6 Scheiben. Der Würfel hat 6 Seiten. Die Fliege hat 6 Füße. In jeder Bank sitzen 6 Kinder.

Sieben: Eine Woche hat 7 Tage. Wer weiß ein Haus mit 7 Fenstern? Vor der Schule stehen 7 große Bäume.

Acht: In jeder Reihe des Schulzimmers stehen 8 Bänke. Für eine Schiefertafel muß man 8 Kreuzer zahlen. Wer kann schon 8 Buchstaben schreiben?

Neun: Ein Spiel Kegel sind 9 Kegel.

Zehn: An beiden Händen sind 10 Finger; an beiden Füßen sind 10 Zehen. Für einen Zehner bekommt man 10 Kreuzer.

Jetzt wäre noch der Gebrauch der verschiedenen Zahlwörterformen zu üben; z. B. einmal, zweimal, dreimal u. s. w. — Der erste, der zweite, der dritte rc.

Darauf folgt nun die Uebung im Rückwärtszählen. Die Begriffe mehr und weniger müßen zuvor veranschaulicht werden: Hier (links an der Schultafel) stehen einige Striche; da (rechts) stehen auch einige Striche. Wo stehen mehr Striche, links oder rechts? Wenn rechts mehr Striche stehen, so stehen links weniger. Franz kann 5 Buchstaben schreiben, Adolf aber kann schon 10 Buchstaben; welcher von beiden kann mehr, welcher weniger? — Wer hat mehr Füße: der Spatz oder die Gans? Eines hat so viel wie das andere; keines hat mehr, keines weniger; beide haben gleich viel Füße. — An welcher Hand sind mehr Finger: an der rechten oder an der linken? Wer hat mehr Füße: die Ziege oder das Schaf? Die Maus oder die Katze? — Karl hat 2 Aepfel, Anna aber 8 Aepfel; wer von beiden hat mehr? wer hat weniger? —

Bisher wurde der Unterschied von mehr und weniger nur im Allgemeinen geübt und an solchen Mengen betrachtet, an welchen der Unterschied gleich auffällt. Nun werden die einzelnen Zahlen der Reihe nach genauer unterschieden und zwar auf folgende Weise: 2 Stäbchen sind um 1 mehr als 1 Stäbchen. 2 Aepfel sind um 1 Apfel mehr als 1 Apfel. 2 Kreuzer sind um 1 mehr als 1 Kreuzer. Zwei Dinge sind um 1 Ding mehr als 1 Ding. Zwei ist um 1 mehr als 1. —

Drei Nüsse sind um eine Nuss mehr als 2 Nüsse,

3 ist um 1 mehr als 2,
4 " " 1 " " 3,
5 " " 1 " " 4,
6 " " 1 " " 5,
7 " " 1 " " 6,
8 " " 1 " " 7,
9 " " 1 " " 8,
10 " " 1 " " 9.

Immer muß die Anschauung der Abstraktion vorausgehen. — Hierauf folgende Uebungen: Zeiget um einen Finger mehr als 4 Finger! Nehmet um ein Stäbchen mehr als 2! u. s. w. Welche Zahl ist um 1 mehr (oder größer) als 5, 4, 3, 8, 9, 7, 2, 6? ꝛc. — —

Stellet 10 Würfel auf! Nehmet einen weg! Haben wir jetzt mehr oder weniger? Wie viel haben wir weniger? Wie viele Würfel sind geblieben? Wir hatten zuerst 10 Würfel; einer ist jetzt weniger; wie viel sind 10 Würfel weniger einen? — Dasselbe mit den Fingern, mit der Rechenmaschine u. s. w. — Merket: 9 ist um 1 weniger als 10.

Das erfolgt in gleicher Weise mit den übrigen Zahlen abwärts

8 ist um 1 weniger als 9,
7 " " 1 " " 8,
6 " " 1 " " 7,
5 " " 1 " " 6,
4 " " 1 " " 5,
3 " " 1 " " 4,
2 " " 1 " " 3,
1 " " 1 " " 2.

Wiederholende Fragen; dann Uebung im geläufigen Vor- und Rückwärtszählen von 1—10.

2. Allseitige Behandlung der einzelnen Zahlen.

Die Zahl Eins.

Wiederholte Anschauung der Zahl. — Leget ein Stäbchen auf die Bank! Nehmet ein Stäbchen weg! Wie viele Stäbchen liegen noch auf der Bank? — Machet einen Strich! Löschet einen Strich weg! Wie viele Striche habet ihr noch zum Weglöschen? (Recht viele solche Beispiele.) Wenn man von einem Dinge ein Ding wegnimmt, was bleibt da noch übrig? Eins von eins weggenom-

men bleibt nichts. — Wenn man 1 von 1 wegnimmt, hat man dann mehr oder weniger? Wie viel ist 1 weniger 1? — —

Ein Mädchen erhielt von der Tante einmal einen Kuchen; wie oft hat das Mädchen Kuchen bekommen? Wie viele Kuchen hat es bekommen? Wer kann mir sagen: Wie viele Kuchen sind das, einmal ein Kuchen? — Franz aß einmal einen Apfel. Wie oftmal hat er Aepfel gegessen? Wie viele Aepfel hat er gegessen? — Einmal 1 Apfel ist 1 Apfel. Einmal eine Birne..? Einmal ein Kreuzer..? ... — Einmal ein Ding ist ein Ding. Einmal 1 ist 1. Bei allen späteren Uebungen fasse man zum Schlusse immer recht viele konkrete Beispiele kurz zusammen, wie es hier gezeigt wurde, gehe dann auf die Dinge im allgemeinen über, und zuletzt erst lasse man die Abstraktion der reinen Zahlen vollziehen. —

Ich stecke einen Würfel in die Büchse. Wie oftmal steckt der Würfel in der Büchse? Ich nehme nun den Würfel wieder heraus; kann ich noch einen Würfel herausnehmen? warum nicht? — Machet auf der Tafel einen Strich! Löschet ihn weg. Könnet ihr jetzt noch einmal einen Strich weglöschen? Wenn ein Knabe eine Nuss hat: wie oftmal kann er diese eine Nuss essen? Ein Mädchen gab in die Sparbüchse einen Gulden; wie oftmal wird es einen Gulden herausnehmen können? — Ein Ding kann man von einem Dinge einmal wegnehmen. Eins steckt in eins einmal; wir sagen auch: 1 ist in 1 einmal enthalten. — —

Wie viel ist nichts und 1? 1 weniger 1? Wie viel ist 1 mal 1? Wie oftmal ist 1 in 1 enthalten?

Die Zahl Zwei.

1) Nehmet ein Stäbchen und noch ein Stäbchen. Wie viele Stäbchen sind es? An welchen Dingen haben wir die Zahl zwei schon kennen gelernt? Wenn ich einen Strich habe, wie viele Striche muß ich noch dazu machen, damit es zwei Striche sind? Ein Bild und noch ein Bild sind wie viele Bilder? Stellet zwei Würfel auseinander! Gebet beide Hände zusammen! auseinander! Wir können die Zahl 2 zerlegen in 1 und 1. Wie können wir die Zahl 2 zerlegen? — Ein Ding und noch ein Ding sind zwei Dinge. 1 und 1 ist 2. —

2) Du N. zeige mir deine zwei Hände! Gib eine davon nieder; wie viele Hände zeigst du mir noch? — Wenn die Mutter von zwei Eiern ein Ei in die Suppe schlägt, wie viele Eier hat sie dann noch? (Viele ähnliche Aufgaben, wo möglich dem Anschauungsunter-

richte oder bekannten Erzählungen entnommen.) Wenn man von zwei Dingen ein Ding wegnimmt, hat man dann mehr oder weniger? Um wie viel hat man dann weniger? Wie viel bleibt noch übrig? Merket: Wenn man von zwei eins wegnimmt, so bleibt noch eins. Wir sagen auch: 2 weniger 1 ist 1. Wie viel sind zwei Gulden weniger ein Gulden? zwei Birnen weniger eine Birne? . . . Wie viel ist 2 weniger 1? — —

3) Nehmet zwei Stäbchen! Decket die Hände darüber! Wie viele Stäbchen sehet ihr jetzt? — Adolf bekam zum Namenstage vom Vater einen Zehner, von der Mutter auch einen Zehner. Wie viel Zehner hat er im Ganzen bekommen? Darauf sah er einen armen blinden Mann, und weil er ein gutes Herz hatte, schenkte er ihm beide Zehner. Wie viele Zehner wird er dann noch gehabt haben? — In einem Gärtchen stand ein schöner Blumenstock mit zwei weißen Blüten. Da kam die Ziege und fraß beide Blüten ab. Wie viele Blüten waren dann noch übrig geblieben? — Merket: Wenn man von zwei Dingen zwei Dinge wegnimmt, da bleibt nichts übrig. Wir sagen auch: 2 weniger 2 ist nichts. — —

4) Ein Kind lernte einmal ein Verslein und noch einmal ein Verslein. Wie oftmal lernte das Kind ein Verslein? Ida kaufte einmal eine Weintraube und dann noch einmal eine Weintraube. Wie oftmal hat sie Trauben gekauft? Wie viele Trauben kaufte sie das erstemal? . . das zweitemal? Sie kaufte also zweimal Trauben, jedesmal eine. Wie viele Trauben wird sie dann gehabt haben? — Die Henne legte einmal ein Ei ins Nest und noch einmal ein Ei. Wie oftmal legte die Henne Eier ins Nest? Wie viele jedesmal? Wie viele zusammen? Wie viele Eier sind also zweimal ein Ei? Merket: zweimal ein Ding sind zwei Dinge. Zweimal 1 ist 2. — —

5) N. zeige mir einmal zwei Würfel! Wie oftmal hast du mir Würfel gezeigt? Wie viele Würfel hast du mir gezeigt? — Der Wind zerbrach einmal zwei Fensterscheiben; wie oftmal zerbrach der Wind . .? wie viele Scheiben zerbrach der Wind? — Fritz aß einmal zwei Birnen. Wie oftmal aß er Birnen? Wie viele Birnen aß er? Merket: Einmal zwei Dinge sind zwei Dinge. Einmal 2 ist 2.

Der Unterschied zwischen 2mal 1 und 1mal 2 (obgleich das Produkt in beiden Fällen sich gleich bleibt) läßt sich am besten durch Würfel mit Augen veranschaulichen, z. B.: Stellet zwei Würfel auf, so daß auf jedem ein Auge oben erscheint! ⚀ ⚀ Wir sehen da zwei Augen. Nehmet nun nur einen Würfel und stellet ihn so auf,

dass zwei Augen oben erscheinen! ⚁ Dasselbe geschieht später bei 3×1 und 1×3, mit 2×2 und 1×4 u. s. f. bei allen ähnlichen Operationen. — — Zwei gleiche Dinge nennt man ein Paar.

6) Hier mache ich zwei Striche; ich lösche einmal einen Strich weg und noch einmal einen Strich: wie oft konnte ich einen Strich weglöschen? Kann ich jetzt noch einmal einen Strich weglöschen? Warum nicht? — Ein Kind hat zwei Aepfel; es isst zuerst *einen* Apfel, dann noch einmal einen. *Wie oftmal* hat es Aepfel gegessen? *Wie viele* jedesmal? — Wie oftmal kann man einen Griffel kaufen, wenn man zwei Kreuzer hat und jeder Griffel einen Kreuzer kostet? — Wie oftmal muß man in die Tasche langen, wenn zwei Zehner darin sind, und man jedesmal einen Zehner herausnimmt? — An einem jungen Bäumchen waren zwei Aepfel gewachsen; wie oftmal konnte man von demselben einen Apfel herunternehmen? — Fritz hat zwei Trauben; er will jeden Tag eine Traube essen; wie viele Tage wird er Trauben essen können? — Ein Ding kann ich von zwei Dingen zweimal wegnehmen. Ein Ding steckt in zwei Dingen zweimal. Wir sagen auch: *1 ist in 2 zweimal enthalten.* — —

7) Sehet her! Ich habe wieder zwei Striche gemacht. Gebet Acht, wie oftmal ich davon ablöschen werde! (Alle zwei Striche werden auf einmal abgelöscht.) Was habe ich jetzt gemacht? *Wie oftmal* habe ich Striche weggelöscht? *Wie viele* Striche habe ich weggelöscht? Kann ich nun noch einmal Striche weglöschen? — Leget zwei Stäbchen vor euch hin! Nehmet beide Stäbchen auf einmal weg! Könnet ihr jetzt noch einmal zwei Stäbchen wegnehmen? Man kann also zwei Stäbchen von zwei Stäbchen wie oftmal wegnehmen? — Marie hatte zwei Kreuzer; sie kaufte sich einmal Pflaumen dafür. Konnte sie sich dann noch einmal Pflaumen kaufen? — Wir haben gestern gelernt, dass man ein Ding von zwei Dingen zweimal wegnehmen kann. Kann man zwei Dinge von zwei Dingen auch zweimal wegnehmen? — Merket: *Zwei Dinge kann man von zwei Dingen nur einmal* wegnehmen. Wir sagen auch: *2 ist in 2 einmal enthalten.* — Zwei gleiche Dinge nennt man ein *Paar*. Wie viele Paare kann man aus zwei Dingen machen?

8) Hier sehet ihr einen Apfel; den schneide ich in zwei Stücke. Ein Stück ist so groß wie das andere. Jedes solches Stück ist *die Hälfte* vom ganzen Apfel. Dieses Stück hier (vorzeigen) ist ein *halber Apfel*; was wird auch das andere Stück sein? Wie viele halbe Aepfel kann man aus einem ganzen Apfel machen? — Ein halber Apfel ist die Hälfte eines ganzen Apfels. Was wird die

Hälfte von einer Birne sein? — Die Mutter hatte einen schönen und wohlschmeckenden Kuchen; sie wollte jedem ihrer zwei Kinder ein gleichgroßes Stück geben. Was meint ihr: Wie viel wird jedes Kind von diesem Kuchen erhalten haben? Merket: Die Hälfte von eins ist ein halbes. — Ein Ganzes hat zwei Halbe (zwei Hälften).

Wenn aber die Mutter zwei Kuchen gehabt hätte; wie viel hätte sie da jedem Kinde geben können? — Alwine hatte zwei Pfirsiche: sie schenkte dem kleinen Brüderchen die Hälfte davon; wie viel wird das Brüderchen bekommen haben? Wie viele Pfirsiche behielt Alwine für sich? Wer von beiden hatte mehr, Alwine oder ihr Brüderchen? — Merket: Die Hälfte von 2 ist 1.

Wiederholungen: Wie viel ist 1mal 1? 2mal 1? 1mal 2? Wie oftmal ist 1 in 1 enthalten? 1 in 2? 2 in 2? Welches ist die Hälfte von 2? von 1? u. s. w.

Die Zahl Drei.

1) Stellet drei Würfel auf! Gebet zwei davon zusammen, den dritten etwas weiter weg! — Zeiget an der rechten Hand zwei Finger, an der linken einen! Wie viele Finger sind das? Zeiget mir jetzt an der linken Hand zwei Finger und an der rechten einen! Wie viele Finger sind es jetzt? — In einem Gärtchen stehen zwei Apfelbäume und ein Birnbaum; wie viele Bäume stehen im Ganzen dort? — Adolf bekam vom Onkel zwei Zehner, von der Tante einen Zehner; seine Schwester Mathilde bekam vom Onkel einen Zehner und von der Tante zwei Zehner; wer von beiden hat mehr bekommen?

1 Ding und 2 Dinge sind 3 Dinge. 2 Dinge und 1 Ding sind auch 3 Dinge. 1 und 2 ist 3: | ||. 2 und 1 ist auch 3? || | Eins und wie viel ist drei? zwei und wie viel ist drei? |•|•| 1 und 1 und 1 ist auch drei.

Wie viel ist 2 und 1? . . . 1 und 2? . . . 1 und 1 und noch 1?

2) Ich mache 3 Striche; einen davon lösche ich ab. Wie viele Striche bleiben noch stehen? — Die alte Henne hatte 3 Küchlein. Da kam die Katze herangeschlichen und fieng eines davon, wie viele Küchlein hatte die Henne noch?

Drei weniger 1 ist 2. —

3) Stellet 3 Würfel auf! Gebet 2 davon weg! wie viele Würfel hast du N. noch vor dir? — Wenn man von 3 Aepfeln 2 ißt; wie

viel Aepfel bleiben noch übrig? — In einem Sumpfe quakten 3 Frösche; da kam der Storch und holte sich 2 davon. Wie viele Frösche waren übrig geblieben? — Ein Vater wollte wissen, ob sein Söhnlein in der Schule auch schon etwas rechnen gelernt habe; er rief deshalb eines Tages das Söhnlein zu sich und sagte: Wenn Du errathen kannst, wie viel Geld in diesem Täschchen ist, so bekommst du das Täschchen mitsammt dem Gelde; es sind darin 3 Gulden weniger 2 Gulden; der Knabe aber konnte das nicht ausrechnen, denn er war in der Schule unachtsam gewesen. Wer von euch hätte das getroffen? — — 3—2 = 1; 3—1 = 2. 3 weniger wie viel ist 1? 3 weniger wie viel ist 2?

4) Zeiget drei Finger! gebet sie alle wieder weg. Wie viele Finger sind es noch? — In einem Stalle waren drei Hühner; da kam der Fuchs und stal eines, den andern Tag wieder eines und den dritten Tag noch eines. Wie viele Hühner waren dann noch im Stalle? — Marie hatte 3 Kreuzer, einen davon schenkte sie dem Bettler, um 2 Kreuzer kaufte sie einen Bleistift; wie viel Geld hatte dann Marie noch?

Wenn man 3 Dinge von 3 Dingen wegnimmt, bleibt nichts.

3 weniger 3 ist nichts.

Was ist mehr: 3 Pflaumen oder 2 Pflaumen? Um wie viel sind 3 Pfl. mehr als 2 Pfl.? 3 ist um 1 größer (mehr) als 2. — 2 ist um 1 kleiner (weniger) als 3. — 3 ist um 2 größer als 1. — 1 ist um 2 kleiner als 3. — —

5) |•|•| Ich mache einmal einen Strich, noch einmal einen Strich und noch einmal einen Strich; wie oftmal habe ich Striche gemacht? Wie viele Striche habe ich jedesmal gemacht? Wie viele Striche stehen an der Tafel? — Stellet einmal 1 Würfel auf, noch einmal 1 Würfel und noch einmal 1 Würfel; wie oftmal habet ihr einen Würfel aufgestellt? Wie viele Würfel sind 3 mal 1 Würfel? Ein Bogen Papier kostet 1 Kreuzer; wie viel kosten 3 Bogen? (Wird so erläutert: Der erste Bogen kostet einen Kreuzer, der 2. Bogen wieder 1 Kreuzer, der 3. Bogen noch einmal 1 Kreuzer. Also kosten 3 Bogen 3mal einen Kreuzer, das sind 3 Kreuzer. Der ganze Vorgang wird mit einem Kinde demonstriert; der Lehrer (oder das Kind) macht den Kaufmann, der andere den Käufer. Dieser bekommt 3 Kreuzer in die Hand und erhält sodann für jeden Kreuzer einen Bogen Papier.) — Ein Apfel kostet auch einen Kreuzer; wie viele Aepfel bekommt man um 3 Kreuzer? (Bei allen solchen Aufgaben mit benannten Zahlen muß der Elementarlehrer strenge daran festhalten, dass die Kinder den Gedankenschluss zuvor sagen, ehe sie das

Resultat aussprechen; also in diesem Falle: **Wenn 1 Apfel 3 Kreuzer kostet, so kosten 3 Aepfel 3mal einen Kreuzer, das sind 3 Kreuzer.**) 3 mal 1 Ding sind 3 Dinge. **3 mal 1 ist 3.**

6) **|||** Hier stehen 3 Striche. — Nehmet einen Würfel, stellet ihn so auf, dass seine 3 Augen oben sind. Wie oftmal 3 Augen sehet ihr? Wie oftmal 3 Striche stehen an der Tafel? Zeiget einmal 3 Finger. Anna bekam einmal 3 Nüsse; wie viel Nüsse hatte sie dann? 1 mal 3 Dinge sind 3 Dinge. **1 mal 3 ist 3.** — —

7) Ich lege 3 Kugeln auf den Tisch. Ich nehme nun 1 mal eine Kugel weg, noch einmal eine Kugel und noch einmal eine Kugel. Kann ich jetzt noch einmal eine Kugel wegnehmen? Machet 3 Ringlein! löschet 1 mal 1 Ringlein weg! noch 1 mal 1 Ringlein und noch einmal 1 Ringlein! Wie oft konntet ihr 1 Ringlein weglöschen? Stecket in die Tasche 3 Stäbchen. Wie oftmal werdet ihr ein Stäbchen herausnehmen können? — Wie oftmal steckt ein Gulden in meiner Tasche, wenn ich 3 Gulden darin habe? 1 Ding steckt in 3 Dingen 3 mal. **1 ist in 3 dreimal enthalten.** —

8) Adolf hat 3 Kreuzer; er kauft sich um diese 3 Kreuzer einen Bleistift. Hat er dann noch ein Geld? Kann er also noch einmal einen Bleistift kaufen? — Ida hat drei Pflaumen. Wenn sie einmal 3 Pflaumen isst: kann sie dann noch einmal von den Pflaumen essen? 3 Dinge kann man von 3 Dingen 1 mal wegnehmen. **3 ist in 3 einmal enthalten.** — —

9) Ein Bauer hat 3 Pferde; er spannt 1 Paar in einen Wagen. Kann er dann noch ein Paar in einen Wagen spannen? — Ein Schreibebüchlein kostet 2 Kreuzer. Wenn du N. 3 Kreuzer hast! wie viele Schreibebüchlein wirst du dafür bekommen? **2 ist in 3 einmal enthalten und 1 bleibt übrig.** Wie viele Paare kann man aus 2 machen? wie viele aus 3?

10) Ein Vater hat 3 schöne Aepfel; er will sie seinen 3 Kindern geben; wie viele Aepfel wird jedes Kind bekommen? Kein Kind bekommt mehr als das andere; jedes bekommt so viel wie das andere. Die 3 Aepfel werden in 3 gleichen Theilen vertheilt. Wenn man etwas in 2 gleiche Theile theilt, so heißt, wie ihr wisset, jeder Theil die Hälfte; wenn man aber etwas in 3 gleiche Theile theilt, so heißt jeder Theil das **Drittel** (Drittheil). — Welches ist also das Drittel von 3? 3 Bogen Papier kosten 3 Kreuzer; daher kostet ein Bogen das Drittel davon; wie viel kostet demnach 1 Bogen? —

11) Hier sind 3 Aepfel. Du N. und der N., ihr solltet diese Aepfel unter euch theilen, aber einer soll so viel bekommen wie der

andere. Wie werdet ihr das machen? (Ganz gewiss kommen die Kinder von selbst darauf; sie werden jedes einen Apfel nehmen und den andern in die Hälfte theilen, so dass jedes $1\frac{1}{2}$ Aepfel bekommt.) — Wenn die Mutter 3 Kuchen unter 2 Kinder vertheilt, und eines so viel bekommen soll wie das andere; wie viel erhält da jedes Kind?

Die Hälfte von 3 ist 1 und ein Halbes. Ein Ganzes und ein Halbes nennt man zusammen auch anderthalb. Wie kann man demnach sagen anstatt ein Tag und ein halber Tag? — Ein Ei kostet anderthalb Kreuzer; wie viel kosten 2 Eier?

Zusammenstellende Uebungen.

a.

1) || 2 und 1 ist 3,
   ||| 3 weniger 1 ist 2.
3 ist um 1 größer als 2,
2 ist um 1 kleiner als 3.

---

2) | 1 und 2 ist 3,
   ||| 3 weniger 2 ist 1.
3 ist um 2 größer als 1,
1 „ „ 2 kleiner „ 3.
1 und wie viel ist 3?
2 „ „ „ „ 3?

---

b.

1) |•|•| 3 mal 1 ist 3,
(|||) 1 mal 3 ist 3.
1 ist in 3 dreimal enthalten,
3 ist in 3 einmal enthalten.
Das Dreifache von 1 ist 3;
Das Drittel von 3 ist 1.

2) ||•| 1 mal 2 und 1 ist 3.
2 ist in 3 einmal enthalten mit dem Reste 1.
Die Hälfte von 3 ist $1\frac{1}{2}$;
3 ist das Doppelte von $1\frac{1}{2}$.

Es würde zu weit führen und auch ganz überflüssig sein, alle 10 Zahlen *hier* gleich ausführlich zu behandeln. In der Praxis muß das geschehen und zwar, ich betone das ganz besonders, in noch weit ausführlicherer Weise, als es angedeutet wurde. Haben wir bisher die 4 Rechenoperationen *nach einander* an jeder einzelnen Zahl entwickelt, so wird es von Vortheil sein, von nun an das Addieren und Subtrahieren, — das Multiplizieren und Dividieren (selbstverständlich ohne jemals diese Fremdwörter zu gebrauchen) bei dem *Zerlegen der Zahlen unmittelbar aus einander abzuleiten.* Das ist sehr bildend und interessant und erleichtert überdieß die mechanische Einübung. Ich habe z. B. die Zahl 4 zerlegt in 1 und 3 : I•III Aus dieser Zerlegung werde ich unmittelbar ableiten 1 und 3 ist 4; 3 und 1 ist auch 4. — 4 weniger 1 ist 3; 4 weniger 3 ist 1. — II•II 2 und 2 ist 4. 2 mal 2 ist 4. 2 ist in 4 2 mal enthalten. 2 ist die Hälfte von 4; 4 ist das Doppelte von 2.

Eine Erkenntniß muß sich aus der andern entwickeln.

Ich lasse nun von den Zahlen 4 bis zehn die *Gruppierung der einzelnen Uebungen* folgen. In der Praxis sind dabei die *Ziffern strenge zu vermeiden.* Die entsprechenden *Aufgaben muß* der Lehrer sich selbst zusammenstellen und zwar so, daß die *Stoffe derselben fortwährend in Verbindung stehen mit dem nach und nach sich erweiternden Anschauungskreise der Kleinen und mit dem gesammten Leben und Treiben derselben.*

Die Zahl Vier.

a.

1) III — 3 und 1 ist 4,
IIII — 4 weniger 1 ist 3.
4 ist um 1 mehr als 3,
3 ist um 1 weniger als 4.
3 und wie viel ist 4?
4 weniger wie viel ist 3?

---

2) I — 1 und 3 ist 4,
IIII — 4 weniger 3 ist 1.
4 ist um 3 mehr als 1,

1 ist um 3 weniger als 4.
1 und wie viel ist 4?
4 weniger wie viel ist 1?

---

3) II
IIII

2 und 2 ist 4,
4 weniger 2 ist 2.
4 ist um 2 mehr als 2,
2 ist um 2 weniger als 4.
2 und wie viel ist 4?
4 weniger wie viel ist 2?

---

b.

1) I•I•I•I
(IIII)

4 mal 1 ist 4,
1 mal 4 ist 4.
1 ist in 4 viermal enthalten;
4 ist in 4 einmal enthalten.
Das Vierfache von 1 ist 4;
Das Viertel von 4 ist 1.

(Der Begriff Viertel wird zunächst an einem Apfel veranschaulicht, welchen der Lehrer vor den Augen der Schüler viertheilt. Hernach bekommen 4 Kinder jedes 1 Viertelapfel. Darauf werden 4 Aepfel unter vier andere Kinder vertheilt; jedes bekommt einen Apfel. Hierbei kann man zwei Fliegen auf einen Schlag treffen, indem man besonders fleißige Schüler dazu auswählt und also nebst der Veranschaulichung einer Rechenoperation auch noch ein Disciplinarmittel von vorzüglicher Wirkung sich schafft.)

---

2) II•II

2 mal 2 ist 4,
2 ist in 4 zweimal enthalten.
2 ist von 4 die Hälfte,
4 ist von 2 das Doppelte.
Wie viele Paare kann man aus 4 Dingen machen?

---

3) III•I

1 mal 3 und 1 ist 4;
3 ist in 4 einmal enthalten, bleibt 1.

Die Zahl fünf.

a.

1) IIII 4 und 1 ist 5,
IIIII 5 weniger 1 ist 4.
5 ist um 1 mehr als 4,
4 ist um 1 weniger als 5.
4 und wie viel ist 5?
5 weniger wie viel ist 4?

---

2) I 1 und 4 ist 5,
IIIII 5 weniger 1 ist 4.
5 ist um 1 mehr als 4,
4 ist um 1 kleiner als 5.
1 und wie viel ist 5?
5 weniger wie viel ist 1?

---

3) II 2 und 3 ist 5,
IIIII 5 weniger 3 ist 2.
5 ist um 3 mehr als 2,
2 ist um 3 weniger als 5.
2 und wie viel ist 5?
5 weniger wie viel ist 2?

---

4) III 3 und 2 ist 5,
IIIII 5 weniger 2 ist 3.
5 ist um 2 mehr als 3,
3 ist um 2 weniger als 5.
3 und wie viel ist 5?
5 weniger wie viel ist 3?

---

b.

1) I•I•I•I•I 5 mal 1 ist 5,
(IIIII) 1 mal 5 ist 5.
1 ist in 5 fünfmal enthalten,
5 ist in 5 einmal enthalten.
5 ist das Fünffache von 1,
1 ist das Fünftel von 5.

---

2) ||•||•| 2 mal 2 und 1 ist 5.
2 ist in 5 zweimal enthalten, bleibt 1.
Aus 5 kann man 2 Paare machen, und 1 bleibt übrig.
(Die Hälfte von 5 ist 2½.)
Wie viele Paare können wir aus 4 machen? aus 3? aus 2? — 1, 3, 5 sind ungerade Zahlen, — 2, 4 sind gerade Zahlen.

---

3) |||•|| 1 mal 3 und 2 ist 5;
3 ist in 5 einmal enthalten, bleibt 2.

||||•| 1 mal 4 und 1 ist 5;
4 ist in 5 einmal enthalten, bleibt 1.

Die Zahl Sechs.

a.

1) ||||| 5 und 1 ist 6,
|||||| 6 weniger 1 ist 5.
6 ist um 1 mehr als 5,
5 ist um 1 weniger als 6.
5 und wie viel ist 6?
6 weniger wie viel ist 5?

---

2) | 1 und 5 ist 6,
|||||| 6 weniger 5 ist 1.
6 ist um 5 mehr als 1,
1 ist um 5 weniger als 6.
1 und wie viel ist 6?
6 weniger wie viel ist 1?

---

3) || 2 und 4 ist 6,
|||||| 6 weniger 4 ist 2.
6 ist um 4 mehr als 2,
2 ist um 4 weniger als 6.
2 und wie viel ist 6?
6 weniger wie viel ist 2?

---

4) |||| 4 und 2 ist 6,
|||||| 6 weniger 2 ist 4.
6 ist um 2 mehr als 4,
4 ist um 2 weniger als 6.
4 und wie viel ist 6?
6 weniger wie viel ist 4?

5) ||| 3 und 3 ist 6,
|||||| 6 weniger 3 ist 3.
6 ist um 3 mehr als 3,
3 ist um 3 weniger als 6.
3 und wie viel ist 6?
6 weniger wie viel ist 3?

---

b.

1) |||•||| 2 mal 3 ist 6;
3 ist in 6 zweimal enthalten.
3 ist die Hälfte von 6,
6 ist das Doppelte von 3.

---

2) ||•||•|| 3 mal 2 ist 6;
2 ist in 6 dreimal enthalten.
Aus 6 kann man 3 Paare machen; 6 ist eine gerade Zahl.
6 ist das 3fache von 2,
2 ist das Drittel von 6.

3) |•|•|•|•|•| 6 mal 1 ist 6;
(||||||) 1 mal 6 ist 6.
1 ist in 6 sechsmal enthalten,
6 ist in 6 einmal enthalten.
6 ist das Sechsfache von 1,
1 ist das Sechstel von 6.

---

4) ||||•|| 1 mal 4 und 2 ist 6;
4 ist in 6 einmal enthalten, bleibt 2.
|||||•| 1 mal 5 und 1 ist 6;
5 ist in 6 einmal enthalten, bleibt 1.

Die Zahl Sieben.

a.

1) |||||| 6 und 1 ist 7,
||||||| 7 weniger 1 ist 6.
7 ist um 1 mehr als 6;
6 ist um 1 weniger als 7.
6 und wie viel ist 7?
7 weniger wie viel ist 6?

---

2) I — 1 und 6 ist 7,
IIIIIII — 7 weniger 6 ist 1,
7 ist um 6 mehr als 1,
1 ist um 6 weniger als 7.
1 und wie viel ist 7?
7 weniger wie viel ist 1?

---

3) II — 2 und 5 ist 7,
IIIIIII — 7 weniger 5 ist 2.
7 ist um 5 mehr als 2,
2 ist um 5 weniger als 7.
2 und wie viel ist 7?
7 weniger wie viel ist 2?

---

4) IIIII — 5 und 2 ist 7,
IIIIIII — 7 weniger 2 ist 5.
7 ist um 2 mehr als 5,
5 ist um 2 weniger als 7.
5 und wie viel ist 7?
7 weniger wie viel ist 5?

---

5) III — 3 und 4 ist 7,
IIIIIII — 7 weniger 4 ist 3.
7 ist um 4 mehr als 3,
3 ist um 4 weniger als 7.
3 und wie viel ist 7?
7 weniger wie viel ist 3?

---

6) IIII — 4 und 3 ist 7,
IIIIIII — 7 weniger 3 ist 4.
7 ist um 3 mehr als 4,
4 ist um 3 weniger als 7.
4 und wie viel ist 7?
7 weniger wie viel ist 4?

---

b.

1) I•I•I•I•I•I•I — 7 mal 1 ist 7;
(IIIIIII) — 1 mal 7 ist 7.
1 ist in 7 siebenmal enthalten;
7 ist in 7 einmal enthalten.

7 ist von 1 das Siebenfache.
1 ist von 7 das Siebentel.

---

2) ||•||•||•| 3 mal 2 und 1 ist 7;
2 ist in 7 3mal enthalten, bleibt 1.
Wie viele Paare kann man aus 7 machen?
Ist 7 eine gerade oder eine ungerade Zahl?
Warum?

---

3) |||•|||•| 2 mal 3 und 1 ist 7;
3 ist in 7 zweimal enthalten, bleibt 1.
Die Hälfte von 7 ist 3½. Das Doppelte von 3½ ist 7.

---

4) ||||•||| 1 mal 4 und 3 ist 7.
4 ist in 7 einmal enthalten, bleibt 3.
|||||•|| 1 mal 5 und 2 ist 7.
5 ist in 7 einmal enthalten, bleibt 2.
||||||•| 1 mal 6 und 1 ist 7;
6 ist in 7 einmal enthalten, bleibt 1.

Die Zahl Acht.

a.

1) |||||||
||||||||
7 und 1 ist 8,
8 weniger 1 ist 7.
8 ist um 1 mehr als 7,
7 ist um 1 weniger als 8.
7 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 7?

---

2) |
||||||||
1 und 7 ist 8,
8 weniger 7 ist 1.
8 ist um 7 mehr als 1,
1 ist um 7 weniger als 8.
1 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 1?

---

3) ||
||||||||
2 und 6 ist 8,
8 weniger 6 ist 2.
8 ist um 6 mehr als 2,

2 ist um 6 weniger als 8.
2 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 2?

---

4) IIIIII
IIIIIIII

6 und 2 ist 8,
8 weniger 2 ist 6.
8 ist um 2 mehr als 6,
6 ist um 2 weniger als 8,
6 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 6?

---

5) III
IIIIIIII

3 und 5 ist 8,
8 weniger 5 ist 3.
8 ist um 5 mehr als 3,
3 ist um 5 weniger als 8.
3 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 3?

---

6) IIIII
IIIIIIII

5 und 3 ist 8,
8 weniger 3 ist 5.
8 ist um 3 mehr als 5,
5 ist um drei weniger als 8.
5 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 5?

---

7) IIII
IIIIIIII

4 und 4 ist 8,
8 weniger 4 ist 4.
8 ist um 4 mehr als 4,
4 ist um 4 weniger als 8.
4 und wie viel ist 8?
8 weniger wie viel ist 4?

---

b.

1) IIII•IIII

2 mal 4 ist 8;
4 ist in 8 zweimal enthalten.
4 ist die Hälfte von 8,
8 ist das Doppelte von 4.

---

2) II•II•II•II

4 mal 2 ist 8;
2 ist in 8 viermal enthalten.

Aus 8 kann man 4 Paare machen. — 8 ist eine gerade Zahl. —

Nennet alle geraden Zahlen, die ihr kennet! alle ungeraden;

8 ist das Vierfache von 2;
2 ist das Viertel von 8.

---

3) |•|•|•|•|•|•|•| (||||||||)
8 mal 1 ist 8;
1 mal 8 ist 8.
1 ist in 8 achtmal enthalten.
8 ist in 8 einmal enthalten;
8 ist das Achtfache von 1;
1 ist das Achtel von 8.

---

4) |||•|||•||
2 mal 3 und 2 ist 8;
3 ist in 8 zweimal enthalten, bleibt 2.

|||||•|||
1 mal 5 und 3 ist 8;
5 ist in 8 einmal enthalten, bleibt 3.

||||||•||
1 mal 6 und 2 ist 8;
6 ist in 8 einmal enthalten, bleibt 2.

|||||||•|
1 mal 7 und 1 ist 8;
7 ist in 8 einmal enthalten, bleibt 1.

Die Zahl Neun.

a.

1) ||||||||
|||||||||
8 und 1 ist 9,
9 weniger 1 ist 8.
9 ist um 1 mehr als 8,
8 ist um 1 weniger als 9.
8 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 8?

---

2) |
|||||||||
1 und 8 ist 9,
9 weniger 8 ist 1.
9 ist um 8 mehr als 1,
1 ist um 8 weniger als 9.
1 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 1?

---

3) || 2 und 7 ist 9,
||||||||| 9 weniger 7 ist 2.
9 ist um 7 mehr als 2,
2 ist um 7 weniger als 9.
2 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 2?

---

4) ||||||| 7 und 2 ist 9,
||||||||| 9 weniger 2 ist 7.
9 ist um 2 mehr als 7,
7 ist um 2 weniger als 9.
7 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 7?

---

5) ||| 3 und 6 ist 9,
||||||||| 9 weniger 6 ist 3.
9 ist um 6 mehr als 3,
3 ist um 6 weniger als 9.
3 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 3?

---

6) |||||| 6 und 3 ist 9,
||||||||| 9 weniger 3 ist 6.
9 ist um 3 mehr als 6,
6 ist um 3 weniger als 9.
6 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 6?

---

7) |||| 4 und 5 ist 9,
||||||||| 9 weniger 5 ist 4.
9 ist um 5 mehr als 4,
4 ist um 5 weniger als 9.
4 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 4?

---

8) ||||| 5 und 4 ist 9,
||||||||| 9 weniger 4 ist 5.
9 ist um 4 mehr als 5,
5 ist um 4 weniger als 9.
5 und wie viel ist 9?
9 weniger wie viel ist 5?

b.

1) |•|•|•|•|•|•|•|•|•| (|||||||||)

9 mal 1 ist 9,
1 mal 9 ist 9.
1 ist in 9 neunmal enthalten,
9 ist in 9 einmal enthalten.
9 ist das Neunfache von 1,
1 ist das Neuntel von 9.

---

2) ||•||•||•||•|

4 mal 2 und 1 ist 9,
2 ist in 9 viermal enthalten, bleibt 1.
Wie viele Paare kann man aus 9 machen? (Gerade und ungerade Zahlen wiederholen.)

---

3) |||•|||•|||

3 mal 3 ist 9,
3 ist in 9 dreimal enthalten.
9 ist das Dreifache von 3,
3 ist das Drittel von 9;

---

4) ||||•||||•|

2 mal 4 und 1 ist 9;
4 ist in 9 zweimal enthalten, bleibt 1.
Die Hälfte von 9 ist $4\frac{1}{2}$;
9 ist das Doppelte von $4\frac{1}{2}$.

|||||•||||

1 mal 5 und 4 ist 9;
5 ist in 9 einmal enthalten, bleibt 4.

||||||•|||

1 mal 6 und 3 ist 9;
6 ist in 9 einmal enthalten, bleibt 3.

|||||||•||

1 mal 7 und 2 ist 9;
7 ist in 9 einmal enthalten, bleibt 2.

||||||||•|

1 mal 8 und 1 ist 9;
8 ist in 9 einmal enthalten, bleibt 1.

Die Zahl Zehn.

a.

1) |||||||||
||||||||||

9 und 1 ist 10,
10 weniger 1 ist 9.
10 ist um 1 mehr als 9,
9 ist um 1 weniger als 10.
9 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 9?

---

2) I
IIIIIIIIII

1 und 9 ist 10,
10 weniger 9 ist 1.
10 ist um 9 mehr als 1,
1 ist um 9 weniger als 10.
1 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 1?

---

3) II
IIIIIIIIII

2 und 8 ist 10,
10 weniger 8 ist 2.
10 ist um 8 mehr als 2,
2 ist um 8 weniger als 10.
2 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 2?

---

4) IIIIIIII
IIIIIIIIII

8 und 2 ist 10,
10 weniger 2 ist 8.
10 ist um 2 mehr als 8,
8 ist um 2 weniger als 10.
8 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 8?

---

5) III
IIIIIIIIII

3 und 7 ist 10,
10 weniger 7 ist 3.
10 ist um 7 mehr als 3,
3 ist um 7 weniger als 10.
3 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 3?

---

6) IIIIIII
IIIIIIIIII

7 und 3 ist 10,
10 weniger 3 ist 7.
10 ist um 3 mehr als 7,
7 ist um 3 weniger als 10.
7 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 7?

---

7) IIII
IIIIIIIIII

4 und 6 ist 10,
10 weniger 6 ist 4.
10 ist um 6 mehr als 4,
4 ist um 6 weniger als 10.
4 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 4?

---

8) IIIIII
IIIIIIIIII

6 und 4 ist 10,
10 weniger 4 ist 6.
10 ist um 4 mehr als 6,
6 ist um 4 weniger als 10.
6 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 6?

— — —

9) IIIII
IIIIIIIIII

5 und 5 ist 10,
10 weniger 5 ist 5.
10 ist um 5 mehr als 5,
5 ist um 5 weniger als 10.
5 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 5?

——— ———

b.

1) IIIII•IIIII

2mal 5 ist 10;
5 ist in 10 zweimal enthalten.
5 ist die Hälfte von 10;
10 ist das Doppelte von 5.

———

2) II•II•II•II•II

5mal 2 ist 10;
2 ist in 10 fünfmal enthalten.
Aus 10 kann man 5 Paare machen.
Zehn ist eine gerade Zahl.
10 ist das Fünffache von 2,
2 ist das Fünftel von 10.

———

3) I•I•I•I•I•I•I•I•I•I
(IIIIIIIIII)

10mal 1 ist 10;
1 mal 10 ist 10.
1 ist in 10 zehnmal enthalten.
10 ist in 10 einmal enthalten.
10 ist das Zehnfache von 1,
1 ist das Zehntel von 10.

———

4) III•III•III•I

3mal 3 und 1 ist 10;
3 ist in 10 dreimal enthalten, bleibt 1.

IIII•IIII•II

2mal 4 und 2 ist 10;
4 ist in 10 zweimal enthalten, bleibt 2.

IIIIII•IIII

1 mal 6 und 4 ist 10;
6 ist in 10 einmal enthalten, bleibt 4.

IIIIIII•III

1mal 7 und 3 ist 10;
7 ist in 10 einmal enthalten,

IIIIIIII•II — 1 mal 8 und 2 ist 10;
8 ist in 10 einmal enthalten, bleibt 2.

IIIIIIIII•I — 1 mal 9 und 1 ist 10;
9 ist in 10 einmal enthalten, bleibt 1.

Man lasse sich bei jeder der vorstehenden Uebungen ja die entsprechende Zeit. Es ist besser, wenn man nicht bis zehn kommt, das Vorgenommene aber recht fest einübt, als wenn man sich mit einer bloß scheinbaren Fertigkeit begnügt und nur schnell „vorwärts" zu kommen trachtet. Ferner wäre zu bemerken, dass bisher beim Rechenunterrichte **jede Ziffer strenge zu vermeiden ist.** Die Schüler sollen zuvor in der Sache der Zahl selbst entsprechend bewandert sein, bevor man sie mit Zeichen dafür (d. i. mit den Ziffern) belästigt. Nur bei Vorenthaltung der Ziffern bringt man es dahin, dass die Kinder sich daran gewöhnen, bei jedem bestimmten Zahlworte an die entsprechende Einheitenmenge zu denken, und dass sie beim späteren Kopfrechnen nicht an der leidigen Ziffer kleben, wie dieß so häufig geschieht. Die Ziffer kommt zeitgenug bei dem dritten Momente des elementaren Rechnens, welches nun noch in Kürze praktisch dargestellt werden soll.

3. Uebungen in den vier Grundrechnungsarten zur Erzielung einer entsprechenden mechanischen Fertigkeit im Zahlenraume 1 bis 10.

Die einzelnen Zahlen werden nochmals in Zahlbildern (Strichen, Punkten u. dgl.) vorgeführt. Für jede Zahl folgt jetzt ein bestimmtes Zeichen, das wir Ziffer nennen. Man wird selbstverständlich nicht alle Ziffern auf einmal üben, sondern sie vielleicht in drei Gruppen vorführen. Man kann dabei auch auf die Lautzeichen verweisen. So wie wir die Zeichen für die Laute „Buchstaben" genannt haben, so haben die Zeichen für die Zahlen den Namen „Ziffern". Man verweise darauf, wie es besser sei, wenn man z. B. bei der Zahl Acht die Ziffer schreibt, als wenn man erst acht Striche u. dgl. machen und zählen müßte, was viel zu lange dauert. Eine Hauptsache bleibt es jederzeit, dass das Kind Sache und Zeichen, — Ziffer und Zahl — genau unterscheide.

Nun folgen nach den vier Spezies geordnete Uebungen mit reinen und angewandten Zahlen. Zahlbilder und Ziffern werden dabei anfänglich nebeneinander gestellt, bis nach und nach erstere verschwinden, um den Ziffern den Platz zu räumen. Doch wird die Zuhilfenahme der Zahlbilder auch später noch dann und wann erfolgen müßen. —

8) IIIIII
IIIIIIIIII

6 und 4 ist 10,
10 weniger 4 ist 6.
10 ist um 4 mehr als 6,
6 ist um 4 weniger als 10.
6 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 6?

---

9) IIIII
IIIIIIIIII

5 und 5 ist 10,
10 weniger 5 ist 5.
10 ist um 5 mehr als 5,
5 ist um 5 weniger als 10.
5 und wie viel ist 10?
10 weniger wie viel ist 5?

---

b.

1) IIIII•IIIII

2mal 5 ist 10;
5 ist in 10 zweimal enthalten.
5 ist die Hälfte von 10;
10 ist das Doppelte von 5.

---

2) II•II•II•II•II

5mal 2 ist 10;
2 ist in 10 fünfmal enthalten.
Aus 10 kann man 5 Paare machen.
Zehn ist eine gerade Zahl.
10 ist das Fünffache von 2,
2 ist das Fünftel von 10.

---

3) I•I•I•I•I•I•I•I•I•I
(IIIIIIIIII)

10mal 1 ist 10;
1 mal 10 ist 10.
1 ist in 10 zehnmal enthalten.
10 ist in 10 einmal enthalten.
10 ist das Zehnfache von 1,
1 ist das Zehntel von 10.

---

4) III•III•III•I

3mal 3 und 1 ist 10;
3 ist in 10 dreimal enthalten, bleibt 1.

IIII•IIII•II

2mal 4 und 2 ist 10;
4 ist in 10 zweimal enthalten, bleibt 2.

IIIIII•IIII

1 mal 6 und 4 ist 10;
6 ist in 10 einmal enthalten, bleibt 4.

IIIIIII•III

1mal 7 und 3 ist 10;
7 ist in 10 einmal enthalten,

IIIIIIII•II	1mal 8 und 2 ist 10; 8 ist in 10 einmal enthalten, bleibt 2.
IIIIIIIII•I	1mal 9 und 1 ist 10; 9 ist in 10 einmal enthalten, bleibt 1.

Man lasse sich bei jeder der vorstehenden Uebungen ja die entsprechende Zeit. Es ist besser, wenn man nicht bis zehn kommt, das Vorgenommene aber recht fest einübt, als wenn man sich mit einer bloß scheinbaren Fertigkeit begnügt und nur schnell „vorwärts" zu kommen trachtet. Ferner wäre zu bemerken, dass bisher beim Rechenunterrichte **jede Ziffer strenge zu vermeiden ist.** Die Schüler sollen zuvor in der Sache der Zahl selbst entsprechend bewandert sein, bevor man sie mit Zeichen dafür (d. i. mit den Ziffern) belästigt. Nur bei Vorenthaltung der Ziffern bringt man es dahin, dass die Kinder sich daran gewöhnen, bei jedem bestimmten Zahlworte an die entsprechende Einheitenmenge zu denken, und dass sie beim späteren Kopfrechnen nicht an der leidigen Ziffer kleben, wie dieß so häufig geschieht. Die Ziffer kommt zeitgenug bei dem dritten Momente des elementaren Rechnens, welches nun noch in Kürze praktisch dargestellt werden soll.

3. Uebungen in den vier Grundrechnungsarten zur Erzielung einer entsprechenden mechanischen Fertigkeit im Zahlenraume 1 bis 10.

Die einzelnen Zahlen werden nochmals in Zahlbildern (Strichen, Punkten u. dgl.) vorgeführt. Für jede Zahl folgt jetzt ein bestimmtes Zeichen, das wir Ziffer nennen. Man wird selbstverständlich nicht alle Ziffern auf einmal üben, sondern sie vielleicht in drei Gruppen vorführen. Man kann dabei auch auf die Lautzeichen verweisen. So wie wir die Zeichen für die Laute „Buchstaben" genannt haben, so haben die Zeichen für die Zahlen den Namen „Ziffern". Man verweise darauf, wie es besser sei, wenn man z. B. bei der Zahl Acht die Ziffer schreibt, als wenn man erst acht Striche u. dgl. machen und zählen müßte, was viel zu lange dauert. Eine Hauptsache bleibt es jederzeit, dass das Kind Sache und Zeichen, — Ziffer und Zahl — genau unterscheide.

Nun folgen nach den vier Spezies geordnete Uebungen mit reinen und angewandten Zahlen. Zahlbilder und Ziffern werden dabei anfänglich nebeneinander gestellt, bis nach und nach erstere verschwinden, um den Ziffern den Platz zu räumen. Doch wird die Zuhilfenahme der Zahlbilder auch später noch dann und wann erfolgen müßen. —

Man übt 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = ?
II + II + II + II + II = ?
3 und 3, 4 und 4, 5 und 5; 2 und 3, u. s. w. Hierauf folgt das Hinwegnehmen, das Vervielfachen, das Theilen und das Enthaltensein im gegebenen Zahlenraume. So gestaltet sich dieses 3. Moment des elementarischen Rechnens zu einer zweckmäßigen Generalrepetition, in welche die Zifferndarstellung eine wohlthuende Abwechslung bringt. Diese Wiederholung wird zur Festigung der mechanischen Fertigkeit wesentlich beitragen. Erweitert dann der Lehrer im zweiten Schuljahre den Zahlenraum bis 100, so hat er, wenn er in unserer Weise vorgearbeitet, fast leichtes Spiel. Der Rechenunterricht, sonst so schwierig scheinend, wird den Kleinen lieb. Und wenn so Viele darüber Klage führen, dass viele Kinder gar kein Talent für das Rechnen besitzen, so kann ich ihnen nach meinen Erfahrungen in Stadt und Land durchaus nicht beipflichten. Warum sollte das Rechnen auch eine ganz eigenthümliche Seelenkraft erfordern? Wie überall, so kommt es auch hier zunächst darauf an: „Wie man's treibt, so geht's."*)

*) In letzter Stunde kam mir der III. Jahresbericht über die evangelische Lehrerbildungsanstalt in Bielitz in die Hände. Derselbe enthält einen sehr interessanten Aufsatz über den Tillich'schen Rechenkasten von H. Bräutigam. Ich mache die geehrten Leser auf diese verdienstliche Arbeit besonders aufmerksam, obschon ich die pag. 3 daselbst ausgesprochene Ansicht über die Veranschaulichungsmittel beim ersten Rechenunterrichte nicht theile. D. V.

V. Kapitel.

Das Zeichnen.

Auch dieser wichtige Unterrichtsgegenstand soll schon in der Elementarklasse planmäßig behandelt werden.

Im ersten Theile dieses Werkes haben wir uns darüber ausgesprochen, dass das Zeichnen in der Elementarklasse keineswegs auf die Vorübungen zum Schreiben sich beschränken, sondern nach diesen Vorübungen neben dem Schreiben selbständig hergehen soll.

Trotzdem das Zeichnen in unserem Sinne nach einem selbständigen Plane geübt wird, so steht dieser Unterrichtsgegenstand doch keineswegs isoliert da; er steht vielmehr mit dem übrigen Schulunterrichte in innigster Verbindung. Wir haben schon bei den Vorübungen für das Schreiben ersehen, wie dieselben auf den Anschauungsunterricht sich stützen. Auch späterhin, da das Zeichnen nicht mehr zunächst dem Schreiben dient, wird sich eine entsprechende Verbindung der Zeichenübungen mit dem Anschauungsunterrichte ergeben, ohne dass ein oder der andere Gegenstand auch nur die geringste Beeinträchtigung erleidet. Wir werden dieß aus den nachfolgenden Uebungen ersehen, die immer dem Stoffe nach an den Anschauungsunterricht sich anschließen und mit diesem fortschreiten, und doch dabei den Grundsatz verfolgen: vom Leichten zum Schweren. Wie ganz anders ist das bei der Vogel'schen Normalwörtermethode. Wird nach dieser das Zeichnen in den andern Unterricht hineinconcentriert, so wird heute ein Haus, morgen ein Säbel, übermorgen eine Blume, dann wieder einmal eine Gans „gemalt" u. s. w. — „Wie kann man solche Sprünge vor dem Forum einer gesunden Methodik rechtfertigen?" Kehr. Zu bemerken wäre hier, dass wir dieses Malen der Kleinen keineswegs verdammen. Der Lehrer soll vielmehr bei sich darbietenden Gelegenheiten auch dieser Lieblingsneigung der Kleinen zur

Selbstbeschäftigung Rechnung tragen, das Malen aber nur nicht von allem Anfang an als eigentliche Zeichenübung behandeln.

Wir lassen nun eine kurze Darstellung des praktischen Vorganges bei dem elementarischen Zeichnen folgen.

Das Zeichenmateriale in der Hand der Schüler ist die auf einer Seite ganz leere, möglichst große Schiefertafel und ein spitziger, langer und weicher Griffel. Auf dem Rahmen ist sowol oben als links ein Maß ersichtlich*). Ueberdieß bekommt jedes Kind größere und kleinere Stäbchen in die Hand, wie es bereits bei den Vorübungen zum Schreiben gezeigt wurde**). Fleißiges Messen ist eine Hauptsache; es gewährt den Kleinen viele Freude und ist ungemein bildend, so dass man sich nicht genug wundern kann, wie man selbst von Seite tüchtiger Elementarmethodiker das Zeichnen in vorgetüpfelten Punkten oder quadratischen Liniennetzen so warm anempfehlen kann, wie dieß heute noch allenthalben geschieht.

Die Körperhaltung für das Zeichnen ist dieselbe wie für das Schreiben. Die Tafel liegt jederzeit wagerecht auf der Bank vor der Mitte des Körpers. Der Griffel wird ebenso in der Hand gehalten wie bei dem Schreiben. Nur muß die Hand beim Zeichnen allmählich sich gewöhnen, durch zweckmäßige Bewegung der Handwurzel bei unveränderter Haltung der drei Finger, welche den Griffel fassen, die Darstellung von Linien in verschiedener Richtung ganz ungezwungen zu ermöglichen. Bei jeder neuen Uebung hat der Lehrer dieß vorzuzeigen und einzuexerzieren.

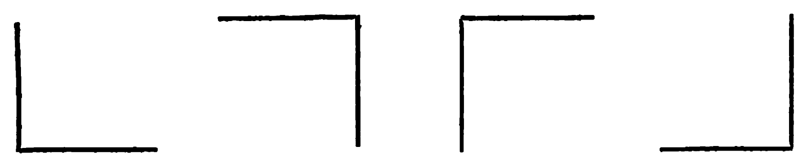
Der praktische Vorgang beim Zeichnen von Punkten, lothrechten, wagerechten und schiefen Linien, ebenso auch die Unterscheidung der Linien nach ihrer Lage (gleichlaufend oder ungleichlaufend), Länge, Stärke (Haarstrich, Schattenstrich) u. s. w. wurde bereits Seite 194 xc. angedeutet. Nach beendigten Schreibvorübungen aber sind diese Zeichenübungen auch noch weiter zu pflegen. Besonders tritt jetzt das Messen in den Vordergrund. Der Lehrer lässt Punkte zeichnen, die 2, 3, 4, 5 xc. Centimeter von einander abstehen; ebenso werden Linien in verschiedenen Lagen nach bestimmter Länge und Entfernung von einander gezeichnet. Er lässt späterhin, wenn die Elementarschüler schon im Rechnen etwas vorgeschritten sind, auch kleine Rechenübungen beim Zeichnen anstellen; z. B.: Eine Linie ist 3 Centimeter lang (wird gezeichnet); wir geben daran noch eine Linie von 2 Centim. Länge (oder wir

---

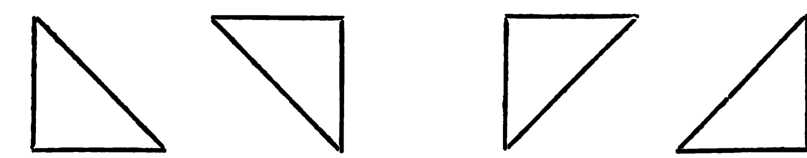
*) Siehe I. Theil pag. 295. **) Seite 195 dieses Theiles.

machen diese Linie um 2 Centim. länger); wie lang muß jetzt die Linie sein? (Messen und überzeugen.) — Wir haben eine Linie von 9 Centim. Länge; wir wollen sie in drei gleiche Theile theilen. Wie lang wird jeder Theil sein müßen? u. s. w.

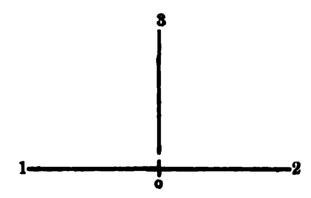
Bei den Winkeln genügt es, wenn die Elementarschüler überhaupt einen Begriff davon haben, dass ein Winkel immer dann entsteht, wenn zwei ungleichlaufende Linien zusammentreffen. Das wird mit **Ausschluss jeder Definition** gezeigt und angeschaut; dann werden verschiedene Winkel mit Stäbchen gelegt und gezeichnet. Dabei hat man sich hauptsächlich an den rechten Winkel zu halten:



Die Dreiecke werden auf folgende Weise vorgeführt und geübt: Wir legen 3 Stäbchen so zu einander, dass eine dazwischen liegende Bohne nicht hinauskann. Ringsherum ist ein Raum (ein Plätzchen) abgesperrt (abgeschlossen). Wir haben ein Dreieck bekommen. Zuerst übt man rechtwinkelige Dreiecke — ohne diesen Namen zu nennen, — indem man rechte Winkel in obiger Weise zeichnet und die dritte Seite abschließt:



Hierauf können gleichschenkelige Dreiecke geübt werden (es sei ein- für allemal bemerkt, dass keinerlei derartige geometrische Benennungen stattfinden; es heißt in der Elementarklasse einfach: Winkel, Dreieck, Viereck), z. B.: Zeichnet eine wagerechte Linie unter der Mitte der Tafel! Machet sie 6 Centimeter lang! In der Mitte theilen! Von diesem Punkte eine lothrechte von 4 oder ɪc. Centimeter Länge!



Ziehet von 3 zu 1 eine schräge Linie! Dasselbe geschieht von 3 zu 2. Jetzt wird 3 zu 0 abgelöscht. Nicht wahr, das ist ein schönes Dreieck? Die Kinder haben darüber eine große Freude. Nun lasse der Lehrer daneben ein Dreieck von ungefähr zeichnen. Das wird ganz verschoben ausfallen und nicht schön aussehen. Merket euch nun, wie man schöne Dreiecke zeichnet! Wird noch einmal gezeigt und geübt.

Ein gleichseitiges Dreieck übe man auf folgende Weise: Es werden 3 gleichlange Stäbchen in Form eines Dreieckes gelegt.

Die untere Linie wird in gleicher Länge gezeichnet und halbiert. Von diesem Punkte wird wieder die lothrechte gezogen. Die Höhe wird von dem mit Stäbchen gelegten Dreiecke abgemessen, auf diese lothrechte Linie übertragen, und die betreffenden Punkte werden dann mitsammen verbunden.

Vierecke. Die Schüler legen zuerst mit zwei Stäbchen einen (rechten) Winkel, daneben noch einen, z. B.:

Das wird nun zusammengerückt, bis der Raum abgeschlossen ist: Wir haben jetzt ein Viereck erhalten. Warum mag das so heißen? — Wir wollen dieses Viereck abzeichnen. Zuerst wird die linke Seite gemacht, dann die obere und untere, zuletzt endlich die rechte Seite. — Dieses Viereck hat alle 4 Seiten gleich lang. Sehet einmal die Tafel an. Die sieht auch so aus wie ein Viereck; sind aber an der Tafel auch alle 4 Seiten gleich lang? Welche sind länger? (die obere und die untere.) Welche sind kürzer? (die linke und die rechte Seite.) Es wird nun ein Viereck mit zwei längeren und zwei kürzeren (vielleicht halb so langen) Stäbchen dargestellt: Wir haben jetzt ein längliches Viereck erhalten. Der Ausdruck „Rechteck" ist hier noch nicht angezeigt. — Jetzt werden verschiedene Gegenstände genannt, an denen wir gleichseitige oder längliche Vierecke bemerken. —

Im ersten Theile dieses Werkes habe ich in einer kurzen Skizze dargestellt, wie man in der Elementarklasse gegen Schluss des Schuljahres sogar schon einige Uebungen im verjüngten Maßstabe vornehmen kann. Die Fibelschüler können dieß recht bald begreifen, wenn man nur erstens dabei ganz elementarisch verfährt und zweitens den Ausdruck „verjüngter Maßstab" gar nicht gebraucht. Am besten werden die Schüler folgenderweise zum richtigen Verständnisse der

Sache geführt: Betrachtet einmal die Schultafel und dann euere Handtafel. Die Schultafel ist viel größer als die Handtafel. Beide sind aber längliche Vierecke. Wir sagen auch, sie sind einander ähnlich. Sehet nun mein Viereck an, welches ich an der Schultafel gezeichnet habe, und dann eueres auf der Handtafel! Welches von beiden ist größer? welches kleiner? Und doch sehen beide fast ganz gleich aus. Wie sind sie daher? (ähnlich.) — Nun wählt der Lehrer einen größeren rechteckigen Gegenstand des Schulzimmers aus, welcher sich durch das Verhältnis seiner Länge zur Breite (z. B. 4 zu 1, 3 zu 1, 2 zu 1) zweckmäßig dazu eignet, etwa die Schultafel oder den Schrank, oder einen Bilderrahmen, oder die Thür, oder das Fenster u. dgl. Die Schultafel wäre z. B. doppelt so lang als breit. Das wird vor den Augen der Kinder ausgemessen. Wir wollen jetzt die Schultafel abzeichnen. Können wir sie so groß zeichnen, als sie wirklich ist? Zeichnet nun die obere Seite der Schultafel. Was für eine Richtung hat sie? (Sie ist wagerecht.) Was für eine Linie müßen wir deshalb zeichnen? Da wir auf der Schiefertafel keine so lange Linie zeichnen können als oben der Rand der Schultafel ist, so zeichnen wir den oberen Rand nur 6 (oder 8) Centimeter lang. Jetzt wollen wir den linken Rand abzeichnen. Der ist in der Wirklichkeit nur halb so groß wie der obere, daher werden wir ihn auch nur halb so groß zeichnen. Wie lang also? (3 oder 4 Centim.) Die untere Seite der Tafel ist so lang wie die obere, die rechte so lang wie die linke; daher werden wir auch beim Zeichnen die untere Seite so lang machen wie die obere, die rechte so lang wie die linke. —

Ich brauche wol nicht erst zu sagen, dass ich diese Uebung nicht etwa als eine Hauptsache betrachte. Hauptsache bleibt in der Elementarklasse immer die Uebung der Hand und des Auges. Jedoch möchte ich auch solche Uebungen, wie die vorstehende, wärmstens empfohlen haben, — wenn die Zeit dieß gestattet.*) Abgesehen von dem Interesse, welches die Kleinen für den Gegenstand zeigen, kann der bildende Wert solcher Uebungen nicht hoch genug angeschlagen werden. Nach meiner Erfahrung und Ueberzeugung wenigstens gewinnen die Elementarschüler bei einer solchen Uebung mehr, als wenn sie ganze Seiten voll Sternchen und andere Zieraten in ihr vorgetüpfeltes Augenpulver oder in ihre fertigen Liniennetze einmalen. —

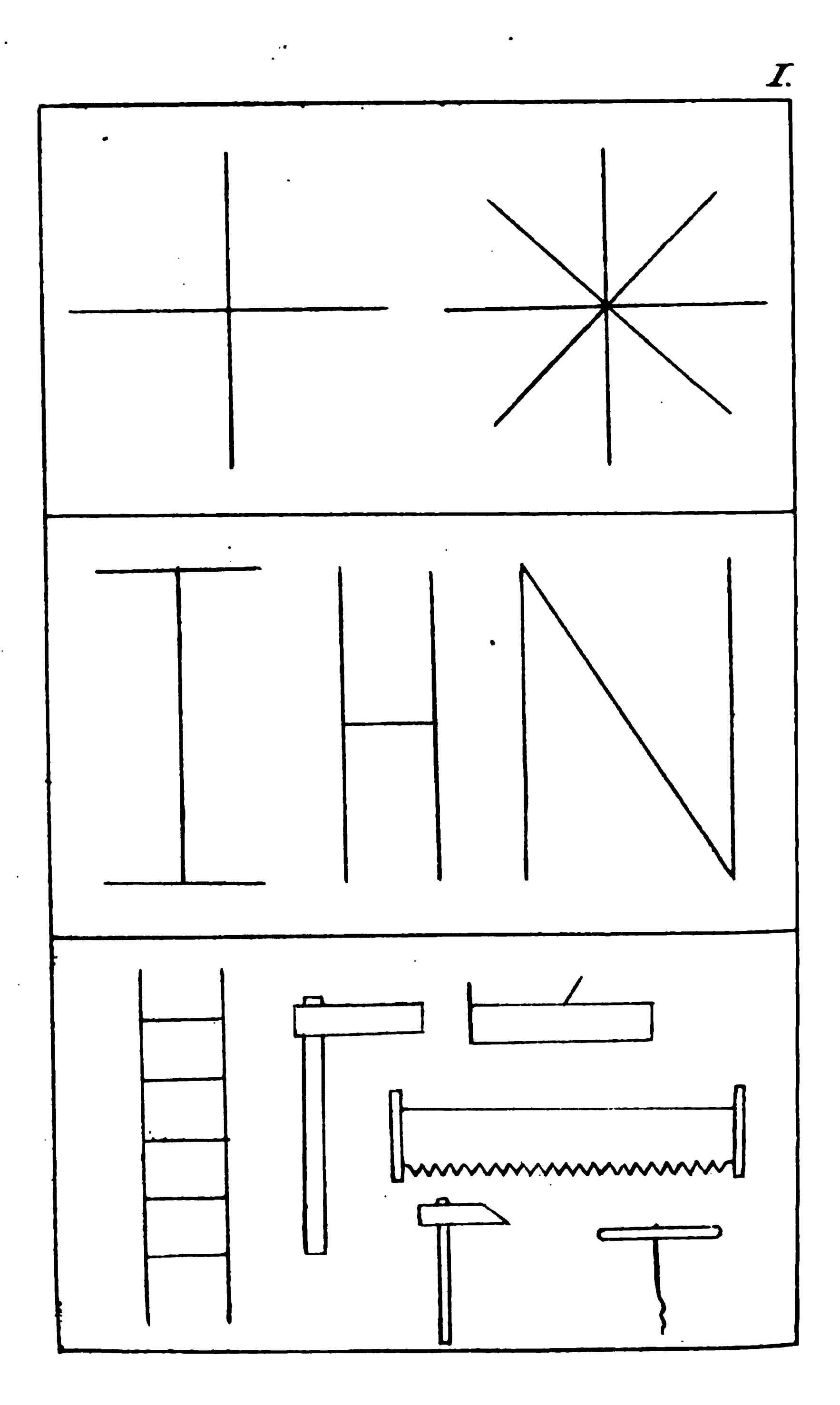
Aus Drei- und Vierecken lassen sich mancherlei schöne und nicht schwer ausführbare Zierformen zusammenstellen. Dieselben erfreuen

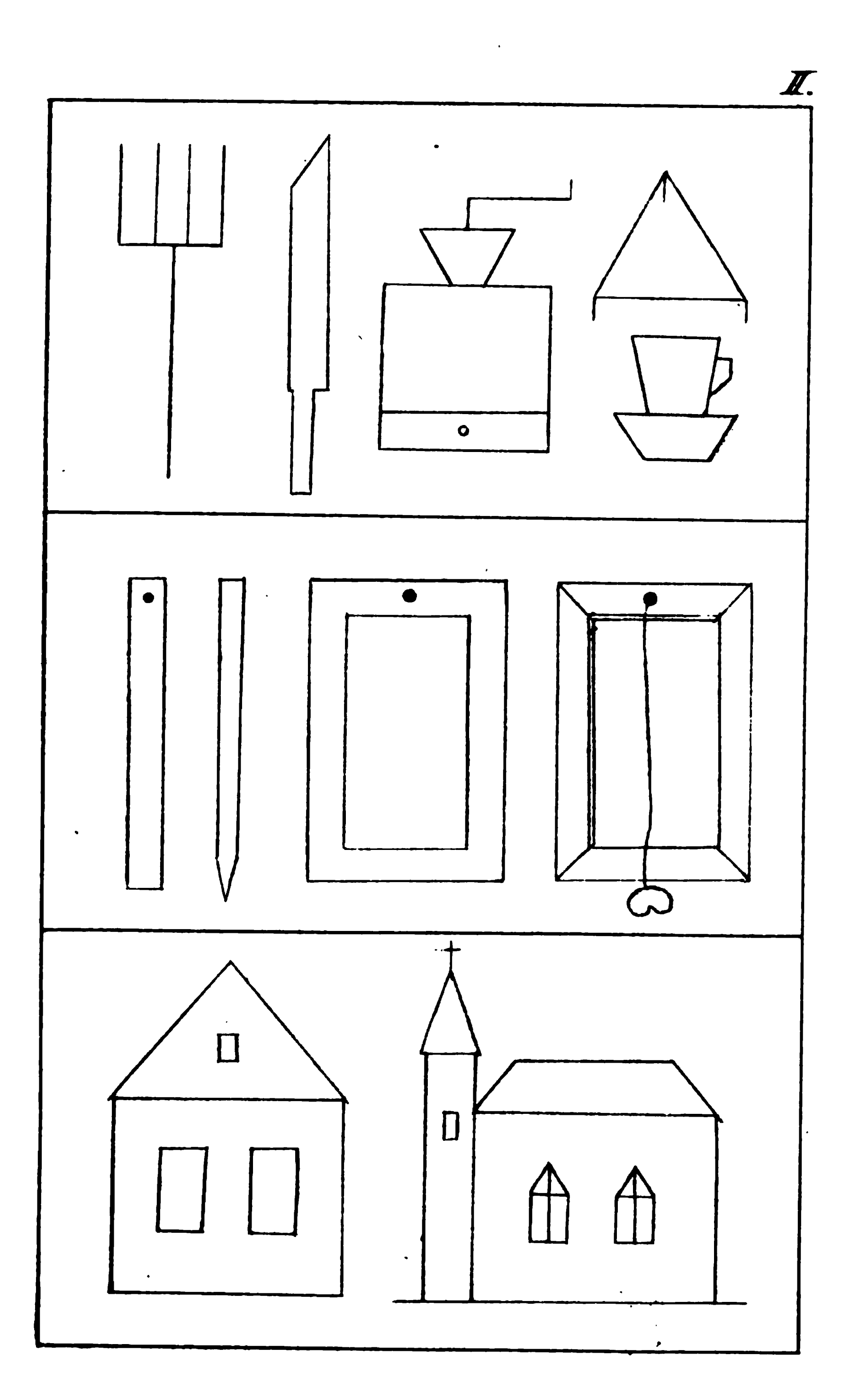
*) Auch hier gilt der Satz Dinters: „Der Genius der Pädagogik ꝛc.“ Siehe 1. Theil Seite 306!

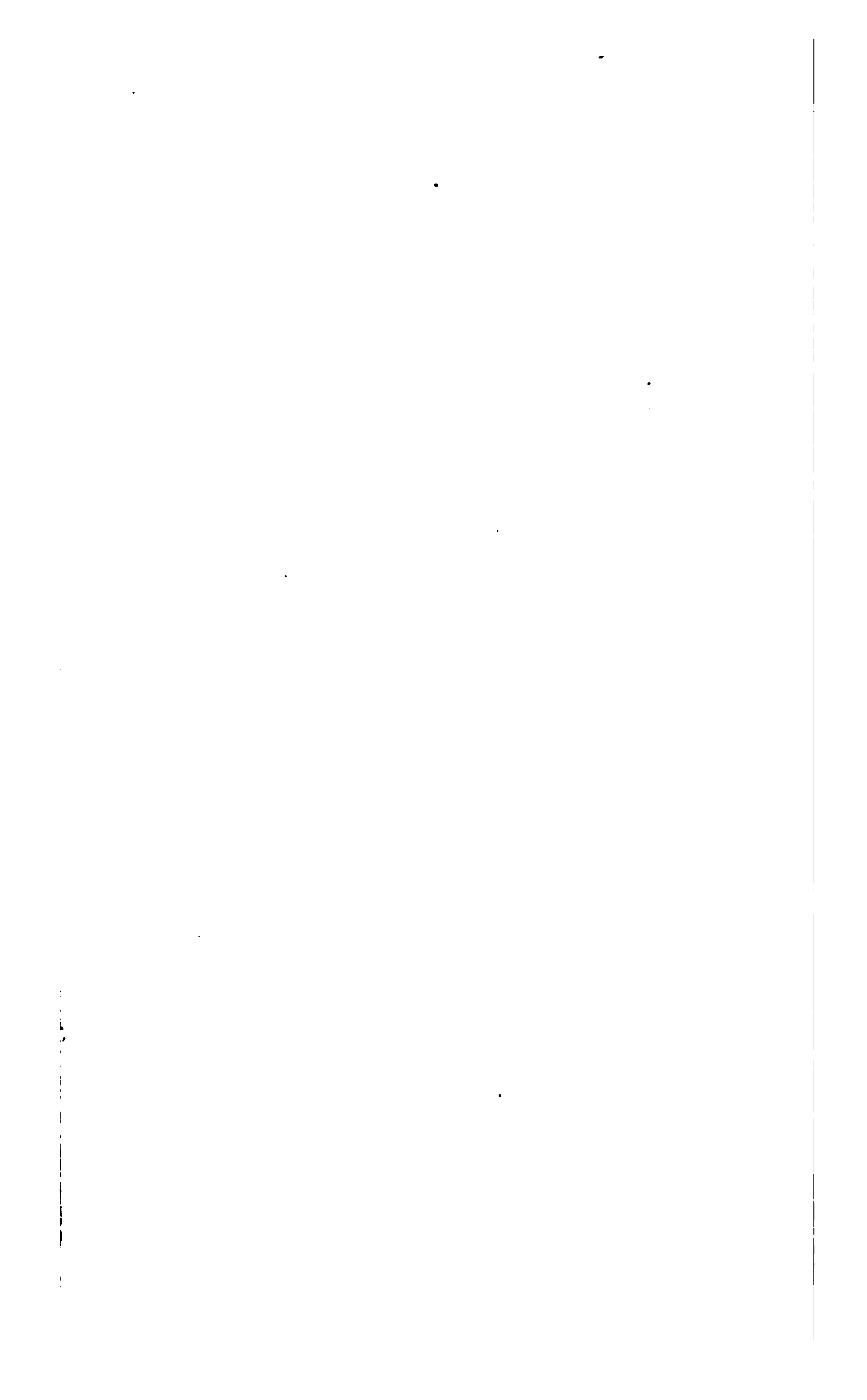
das Kind, bilden das Auge wie die Hand und veredeln den Formengeschmack in vortheilhafter Weise. Doch soll man auch auf der ersten Stufe schon das Hauptaugenmerk auf die Lebensformen richten; sie sind an wirklichen Gegenständen anzuschauen und dann erst zu zeichnen. Es gibt eine Menge Gegenstände, die dem Kinde vom Anschauungsunterrichte her bekannt sind, und die sich in der Frontalansicht recht gut darstellen lassen; z. B. ein Tisch, ein Kasten, ein Haus, verschiedene Werkzeuge, Gartengeräthe u. s. w. So kann auch der Zeichenunterricht, obgleich er ganz selbständig sich entwickelt, sich an den Anschauungsunterricht anschließen; so werden auch hier die einzelnen Disziplinen selbständig gelehrt, in der Uebung aber mit haushälterischem Geiste verbunden.

Auch mit krummen Linien können kleine Zeichenübungen in der Elementarklasse angestellt werden. Kleine Ringlein, Eilinien, Aufschwünge u. dgl. haben die Schüler schon bei den Schreibvorübungen und später fortgesetzt bei dem Schreiben selbst geübt. Warum sollte man sie da nicht auch bei dem Zeichnen anwenden? Einfache Blattformen, Fruchtformen, Blumen 2c., selbst Vögel und andere Thiergestalten malen die Kleinen mit der Zeit in recht befriedigender Weise, wenn nur der Lehrer die elementarischen Grundübungen in geschickter methodischer Weise zu handhaben versteht und vom Leichten zum Schweren fortschreitet. — Man betrachte nur einmal die Kleinen, wie sie z. B. einen Menschen abzubilden pflegen: Beine, Arme, Finger und Hals werden nur durch einfache Striche bezeichnet, und bloß der Kopf und der Rumpf durch ein Oval oder Rund dargestellt. Und wie war es in der Kindheitsepoche der Völker? Wir müßen staunen über die Einfachheit und doch Geschicklichkeit, mit welcher die Alten allerlei Gegenstände mittelst weniger Striche darzustellen verstanden. Die alten Denkmäler belehren uns darüber. Hier und im Kreise „malender" Kinder im Familienzirkel, also in der Schule des Lebens lerne der Elementarlehrer, wie man die Kleinen zeichnen lehrt. Die Früchte dieser einfachen und naturgemäßen Methode werden sicherlich weit befriedigender sein, als wenn man nach Vogel und seinen Anhängern das elementare Zeichnen betreibt und dabei in ganz planloser Weise ein kompliziertes Bild nach dem andern von einem andern Bilde copiert. Wird das Zeichnen in unserer Weise gehandhabt, so wird es bei den Kleinen ebensoviel Beifall finden, als wenn das Kind schon bei den Erstlingsübungen mit Aesten, Vögeln, Bäumen u. s. w. sich abmüht und mit der Zeit doch wieder zur Uebung in einfachen Strichen zurück-

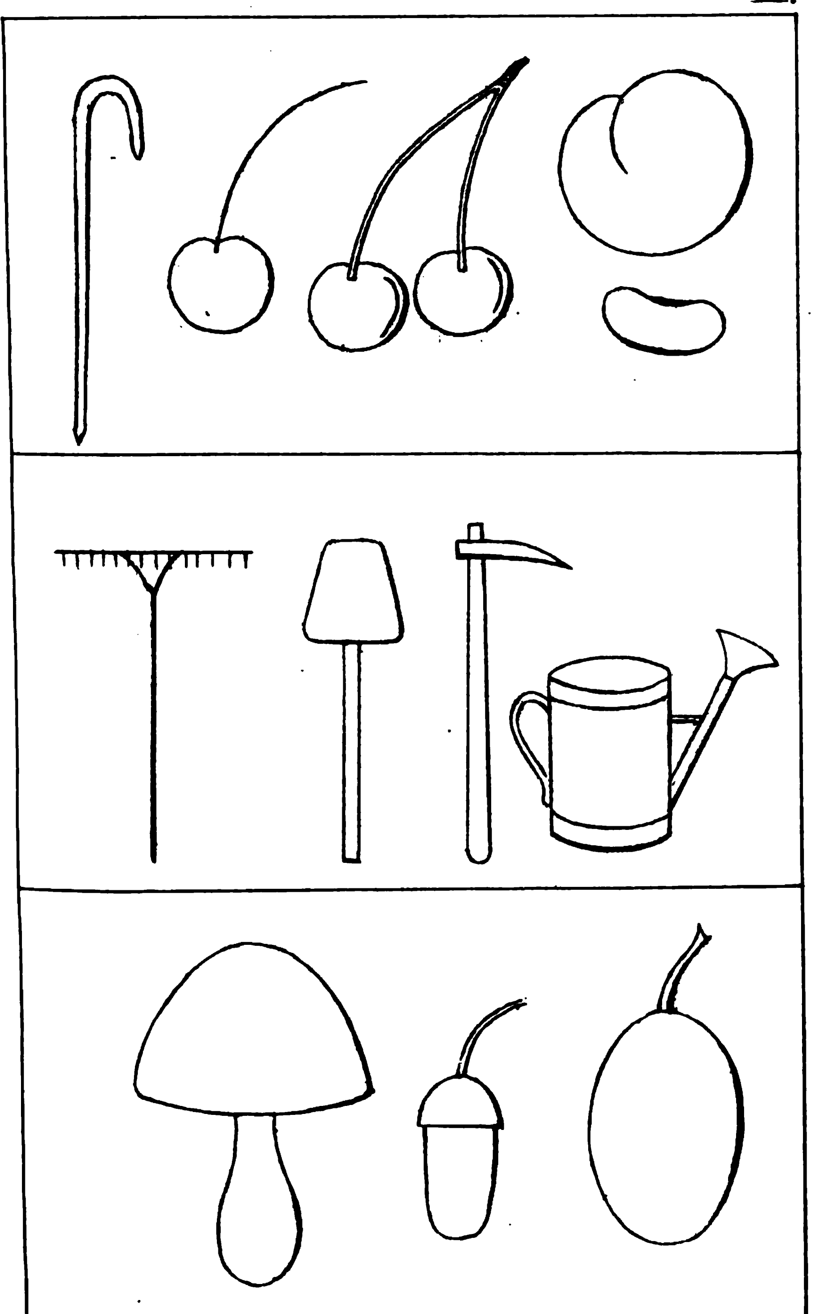



I.


II.



III.



kehren muß. **Anfangs hat das Kind an einem gelungenen Strich, an einem gemalten Ringlein oder Kreuzlein ebensoviel Freude, als an einem gemalten Fische. Diese Freude wird aber immer mehr gesteigert, wenn mit der fortschreitenden Fertigkeit der Hand auch mehr und mehr interessante Bildchen** (so nennt das Kind seine Figuren) **zum Vorschein kommen.**

Wie ist es aber mit dieser **sich steigernden Freude,** wenn das Kind vom Malen ganzer Bildchen zur Uebung einfacher Striche zurückkehren muß? — Ich habe dieß erfahren. Auch **Kehr,** der sonst so tüchtige Vertreter der Vogel'schen Methode, scheint dieselben Erfahrungen gemacht zu haben, vielleicht auch noch einige andere Anhänger dieser Lehrweise, die es bis jetzt noch nicht eingestehen wollen. — —

Im Anhange dieses Werkes folgen noch einige methodisch geordnete Uebungen des elementarischen Zeichnens. Nach dem Vorausgehenden brauche ich über deren Behandlung und Verwendung wol kein Wort mehr zu verlieren; auch wird es für den Lehrer gar nicht schwierig sein, sich das Materiale selbst entsprechend zu vermehren. Die folgenden Figurentafeln sollen hiezu nur als Fingerzeig dienen.

---

starrer Einförmigkeit hergeleiert wird, als ob er einem mechanischen Kasten, nicht aber menschlichen Kehlen entströmte. Es läßt sich hier in der Elementarklasse schon recht befriedigendes leisten; man lasse sichs nur angelegen sein!
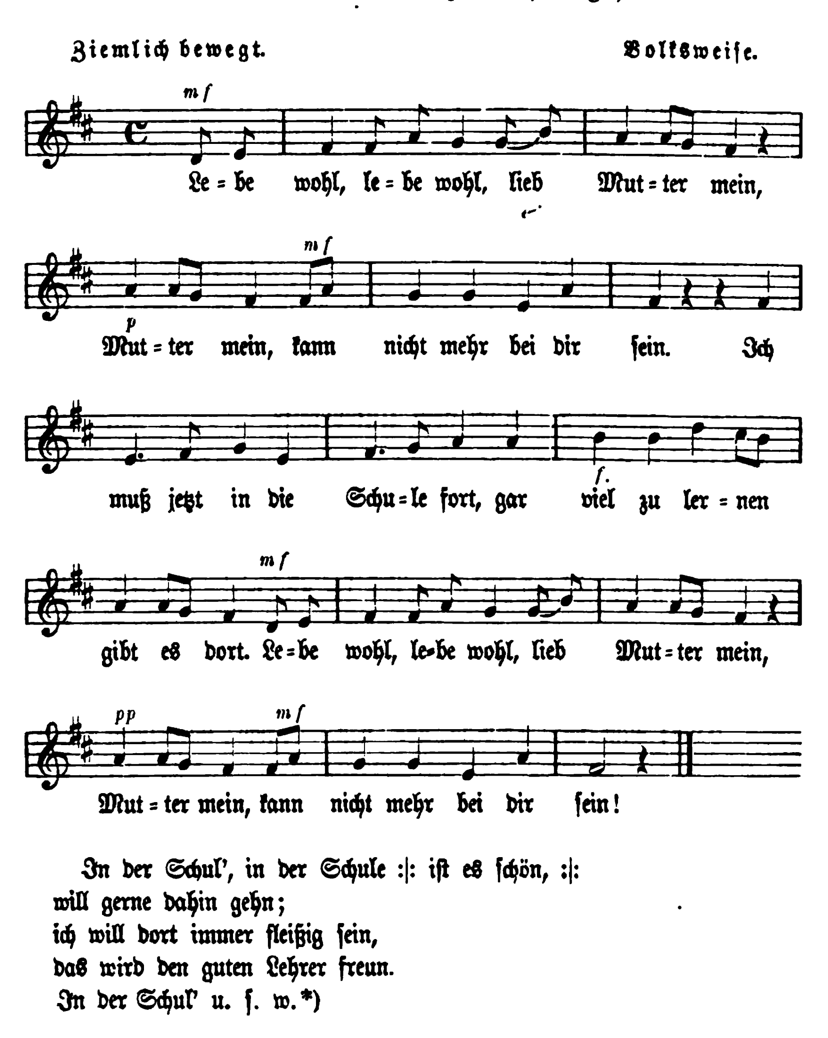
Noch wäre zu warnen vor dem „Alles besingen lassen", wie es in Kindergärten allgemein üblich ist und leider auch in den Elementarklassen mehr und mehr Nachahmung findet. Da wird den Kindern der Gesang zur Last statt zur Lust, er wird Gleichgiltigkeit erzeugen statt freudiger Erregung. Besonders tadelnswert ist zu vieles A- und Ta-Singen, das fortwährende Herableiern der Tonleiter, ganz besonders aber das beständige Singen von Moral- und Bibelsprüchen und kalten Reimen. Greift hinein in das Kindesleben! Wir haben so viele schöne echt kindliche Liedertexte ernsten und heiteren Inhaltes mit guten Melodien, daß es unverzeihlich ist, die Zeit mit nichtssagenden oder dem Kinde nicht zusagenden sogenannten Kinderliedern zu vergeuden, wie deren z. B. Fröbel*) eine Unzahl geschaffen, welche leider dermalen in Kindergärten und Elementarklassen so häufig Verwendung finden. „Tadelnswert und sündhaft ist es, wenn man die kleinen Kinder alles Thun besingen läßt. Wer darin das Heil sieht, der kennt den hohen Wert des Gesanges nicht und tritt ihn mit Füßen." Fölsing.

In der nachfolgenden Liedersammlung bringe ich eine Auswahl des besten, was ich in der einschlägigen Literatur ausfindig machen konnte. Mögen Lehrer und Schüler recht viele Freude daran, letztere auch recht viel Nutzen davon haben!

---

*) Ich muß hier ausdrücklich bemerken, daß ich Fröbels Verdienste um die Pädagogik im allgemeinen hoch schätze (siehe I. Theil Seite 24); aber mit seiner Poesie und seinen Gesängen hat er arge Fehlgriffe gethan. Manches davon wäre vielleicht schon vergessen, wenn es nicht von Fröbel wäre und nur deshalb noch kultiviert würde.

1. Wenn das Kind zur Schule geht.



In der Schul', in der Schule :|: ist es schön, :|:
will gerne dahin gehn;
ich will dort immer fleißig sein,
das wird den guten Lehrer freun.
In der Schul' u. s. w.*)

---

*) Bei jeder Strofe wiederholen sich die ersten zwei Verse und bilden den Schluss.

Wenn ich komm, wenn ich komm, wenn ich :|: wiederum komm, :|:
liebe Mutter, heim zu dir,
erzähl ich von den Kindern hier,
die alle fröhlich war'n mit mir.
Wenn ich komm u. s. w.
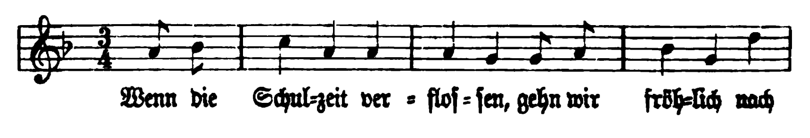
Grüß' dich Gott, grüß' dich Gott, ei da :|: bin ich ja, :|:
liebe Mutter, wieder da;
mein Herzchen war stets nur bei dir,
nun bin ich wieder selber hier.
Gott sei Dank, Gott sei Dank, der :|: mir beschert :|:
gute Eltern lieb und wert.
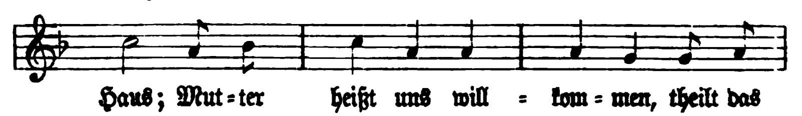
Nach Dr. Herm. Lohse.

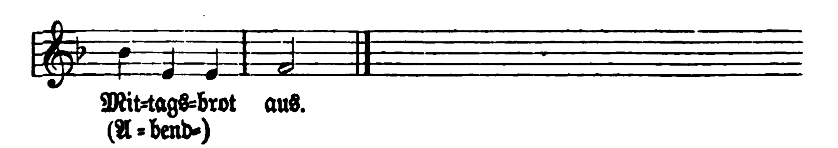
2. Nach dem Unterrichte.



Bekannte Melodie.
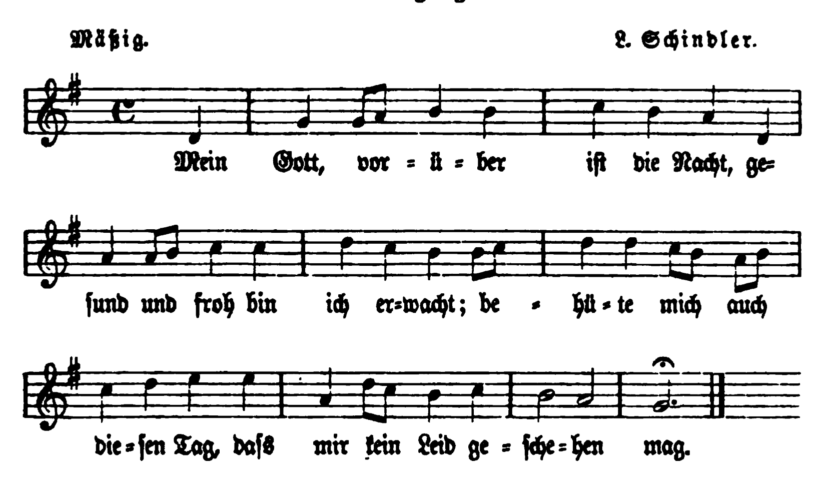






O wie freun sich die Kinder,
wenn nach Hause sie gehn
und den Vater, die Mutter
und den Bruder wieder sehn.

Morgen kommen wir wieder
in die Schule gar gern;
singen fröhlich unsre Lieder,
und wir bleiben nicht fern.
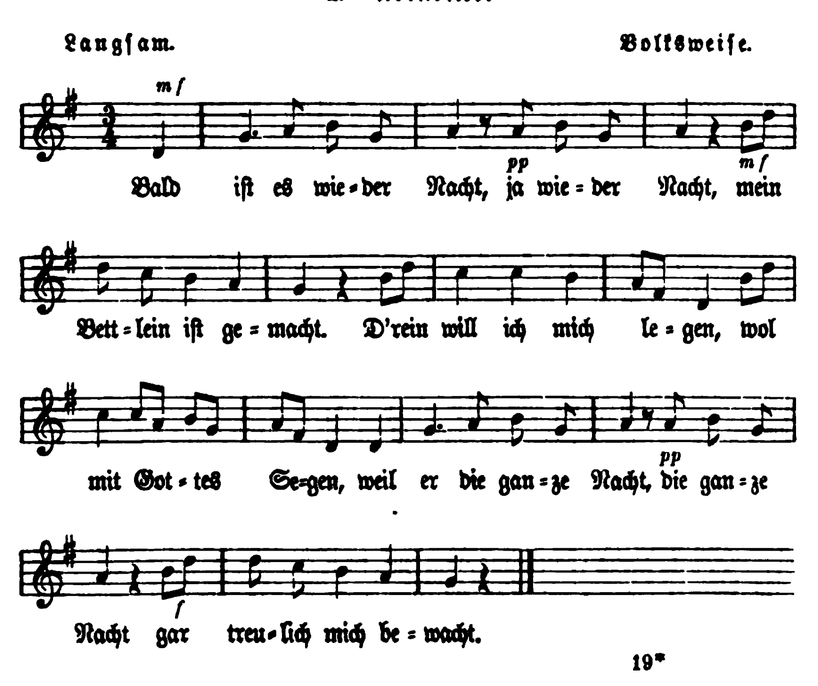
3. Morgengebet.

Mäßig. L. Schindler.



4. Abendlied.
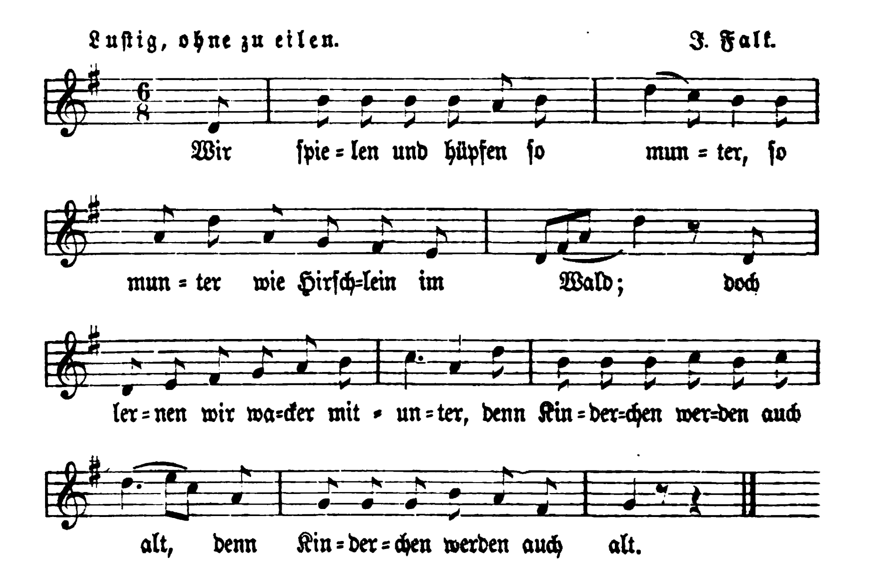
Langsam. Volksweise.



Da schlaf' ich fröhlich ein,
ja fröhlich ein,
gar sicher kann ich sein;
vom Himmel geschwinde
kommen Engelein linde
und decken still mich zu,
ja still mich zu
und schützen meine Ruh.

Und wird es wieder hell,
ja wieder hell,
die Mutter weckt mich schnell.
Dann spring so munter
vom Bettlein herunter.
Hab Dank, Gott Vater du,
Gott Vater du!
Ihr Englein auch dazu.
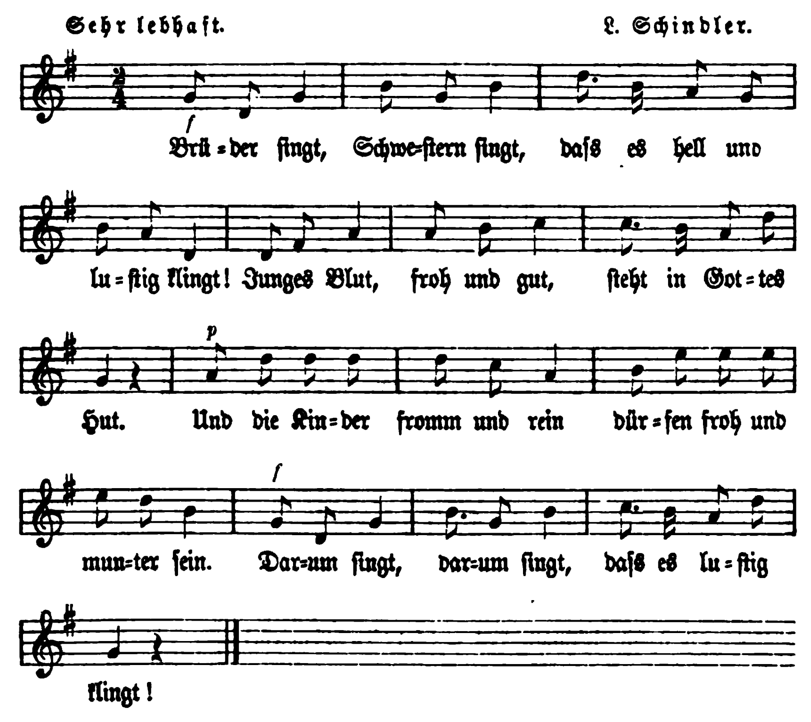
5. Kindlicher Frohsinn.



Nur munter und lustig gesprungen,
so lange wir Kinder noch sind;
nur munter ein Liedchen gesungen,
:|: die Jahre entflieh'n wie der Wind. :|:

Was Lehrer und Eltern uns lehren,
was Gutes an ihnen wir seh'n,
das wollen wir williglich hören,
:|: das soll auch von uns gern gescheh'n. :|:

6. Die fröhlichen Schulkinder.



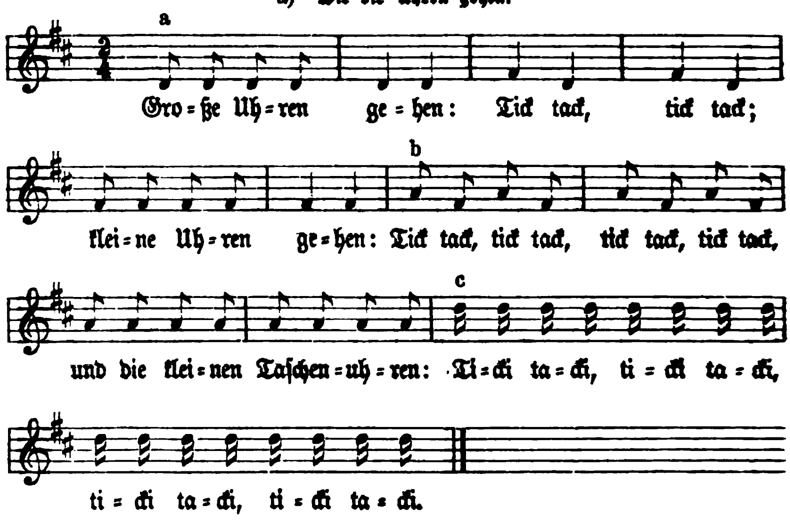
Wie der Wind, so geschwind
eilt zur Schul' mein gutes Kind,
höret dort fort und fort
gern des Lehrers Wort.
Schlägt die Stunde dann zum Spiel,
o, dann gibts der Freuden viel!
:|: Darum singt, :|: dass es lustig klingt!

Uns erfreut jede Zeit;
selbst im Winter eingeschneit
finden wir Schönes hier,
danken, Vater, dir!
Und bei Arbeit, Spiel und Sang
wird die Zeit uns nimmer lang.
:|: Darum singt, :|: dass es lustig klingt!

Henriette Leidesdorf.

7. Spiel-Liedchen.

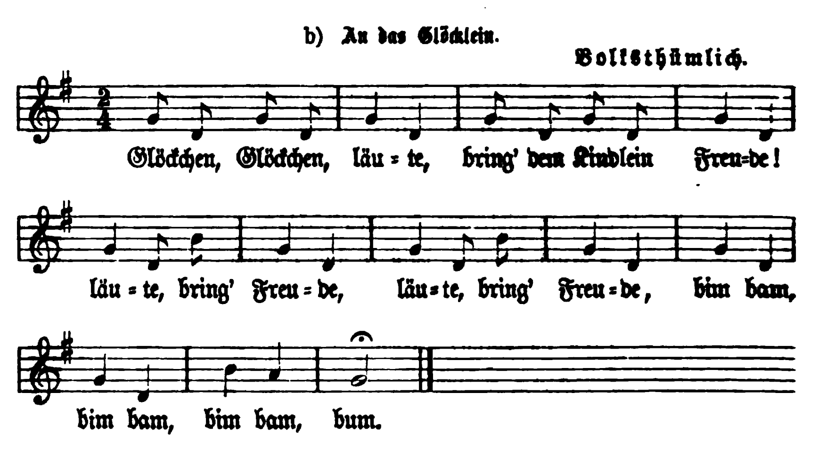
a) Wie die Uhren gehen.



(Bei a bewegen die Kinder die rechte Hand: links rechts, links rechts u. s. f. im Zeitmaße von Viertelnoten; bei b im Zeitmaße von Achtelnoten; bei c im Zeitmaße von Sechzehntelnoten.)
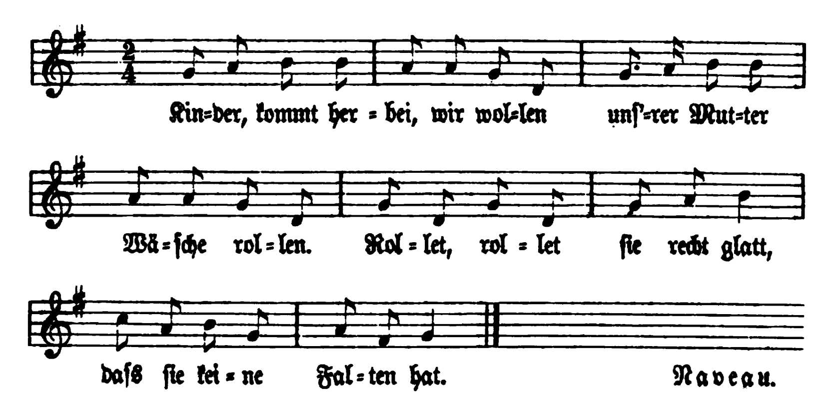
b) An das Glöcklein.

Volksthümlich.
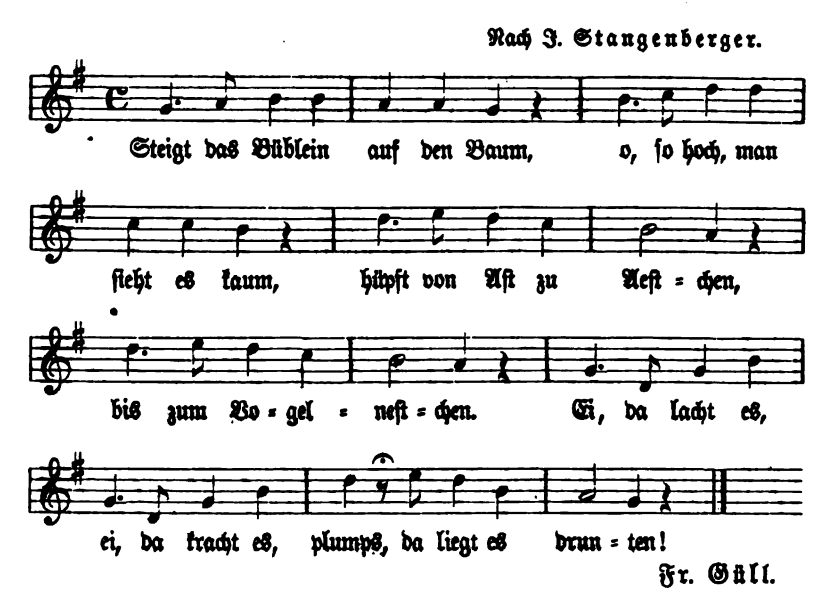


(Die Kinder bewegen die rechte Hand oder auch beide Hände [wie wenn sie den Glockenstrang erfaßt hätten] im Zeitmaße von Viertelnoten: ab, auf, ab, auf u. s. w.)

c) Wäsche rollen.
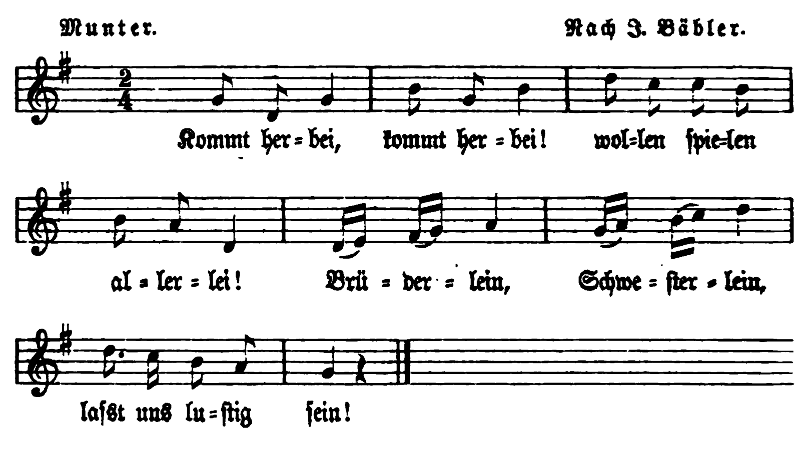


(Die Handbewegungen beim Rollen der Wäsche werden im Zeitmaße von Achtelnoten nachgeahmt.)

d) Kletterbüblein.



(Der linke Arm wird in die Höhe gestreckt; die rechte Hand krabbelt daran langsam hinauf. Bei „plumps" schlagen beide Hände auf die Bank.)

8. Auf dem Spielplatze.

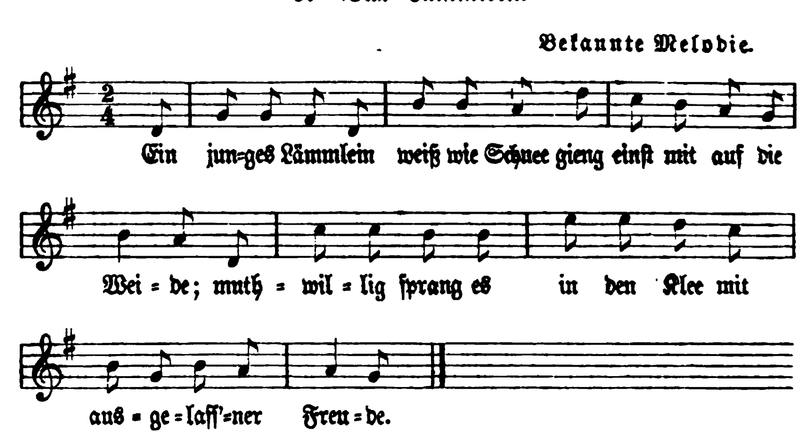


Freuet euch, freuet euch,
hüpft und springt dem Vogel gleich;
Fröhlichkeit, Fröhlichkeit
macht die Herzen weit.

Husch, husch, husch, Kinder husch!
Springet über Stock und Busch.
All' herbei, all' herbei,
wer es immer sei.

Staub.

9. Das Lämmlein.
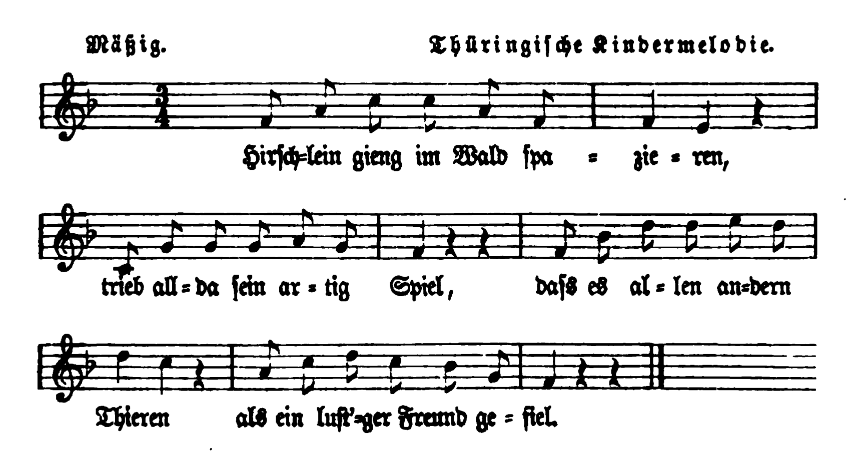


Hopp, hopp, gieng's über Stock und Stein
mit unvorsichtigen Sprüngen.
Kind, rief die Mutter, Kind, halt ein!
es möchte dir mislingen.

Allein das Lämmlein hüpfte fort
bergauf, bergab voll Freuden;
doch endlich mußt's am Hügel dort
für seinen Leichtsinn leiden.

Am Hügel lag ein großer Stein,
den wollt' es überspringen.
Es sprang und fiel und — brach ein Bein;
aus war nun Lust und Springen.

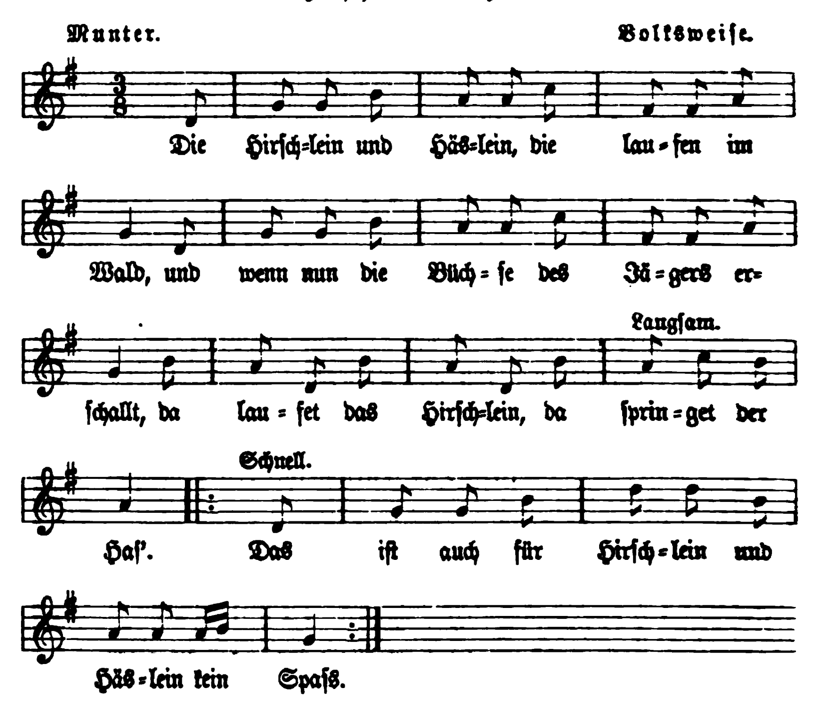
10. Das Hirschlein.



Aber hinter einer Linde
stand der Jäger mit dem Hund,
und der Jäger mit der Flinte
schoss das arme Thierlein wund.

Hirschlein kann nun nicht mehr springen,
denn sein wundes Bein thut weh;
aber wenn die Vögel singen,
legt sich's weinend in den Klee.
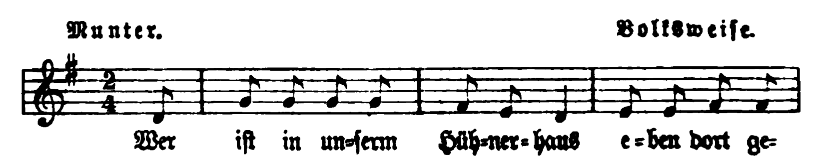
11. Hirschlein und Häslein.

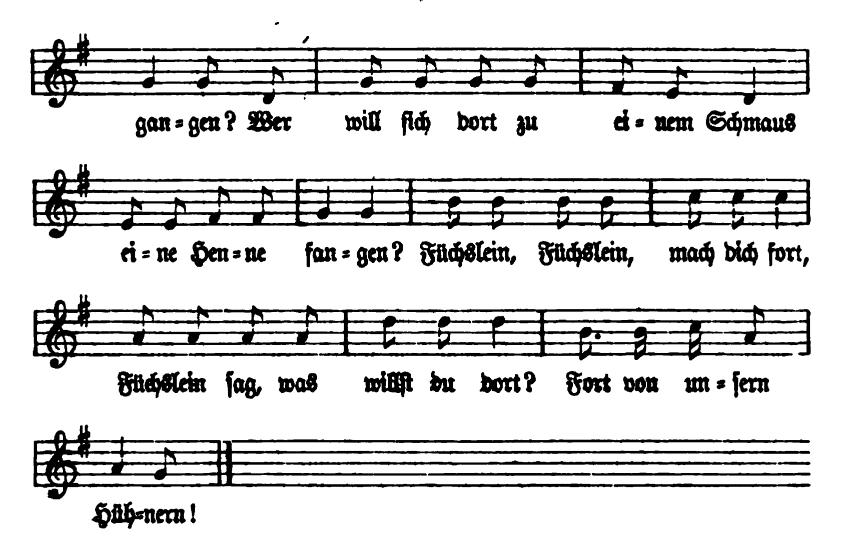


Die Hunde des Jägers, die hetzen das Thier,
mitunter durchs große und weite Revier,
und fangen sie eines, dann ist es gescheh'n,
:|: wird seine Kameraden wol nicht wieder sehn. :|:

Drum Hirschlein und Häslein, drum rühret euch flink,
und laufet und springet, sonst wirds ein bös Ding!
Verbergt euch im Holze, verbergt euch im Wald,
:|: damit euch der Jäger nicht schießet so bald. :|:

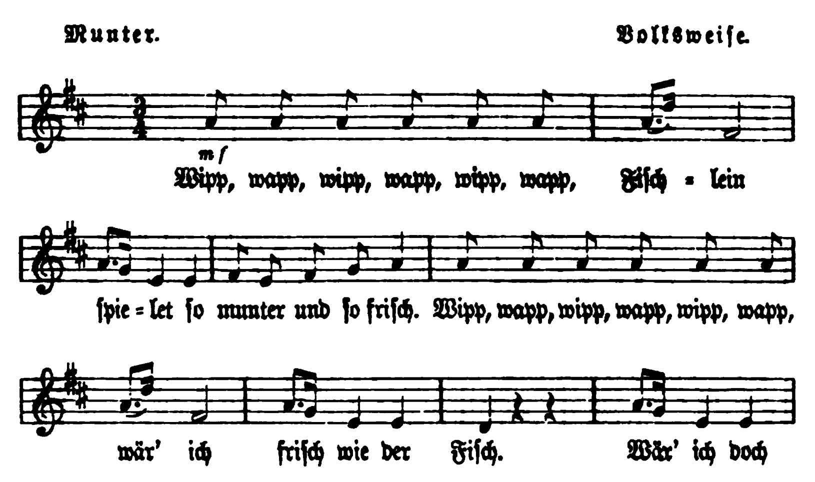
12. Der Fuchs im Hühnerhause.
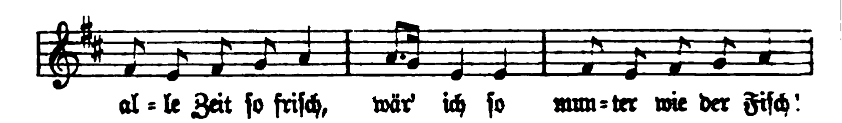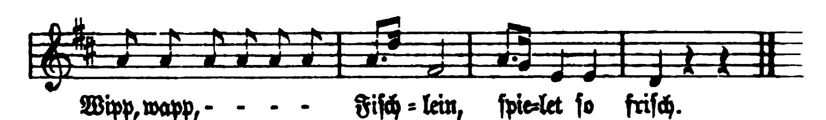




Der Fuchs, der spricht: ich will mir heut'
kleine Küchlein fangen,
denn wißt, jetzt ist die Frühstückszeit,
da hab' ich groß' Verlangen.
Laßt ihr mich jetzt nicht herein,
komm ich dann beim Mondenschein,
sie mir abzuholen!

13. O, wär' ich doch so.
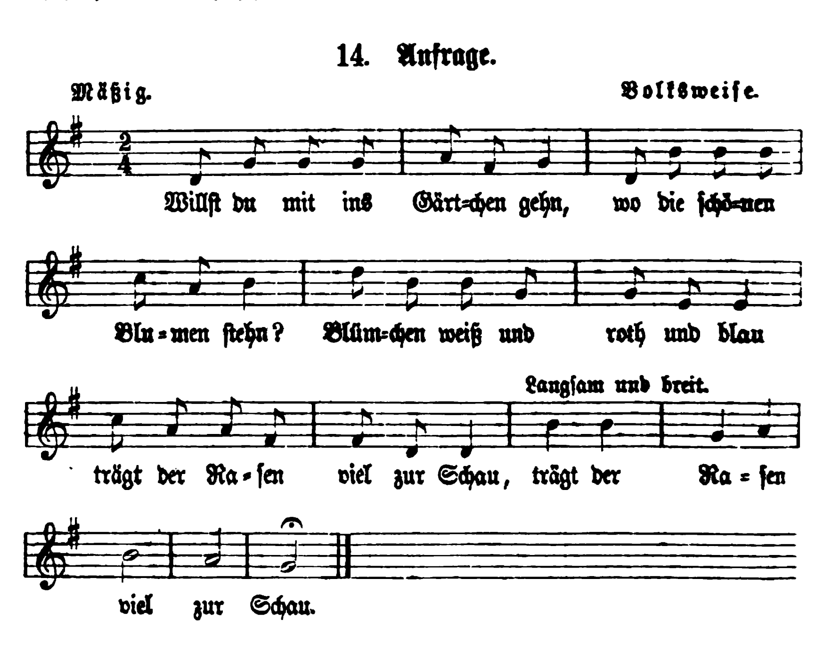






Husch, - - - - -, Vöglein hüpfet so flink von Strauch zu Strauch. Husch, - - - - -, wär' ich so flink doch auch! Wär' ich so flink und lustig auch! lustig wie der Vogel in dem Strauch! Husch, - - - - -, Vöglein hüpfet in dem Strauch.

Summ, summ, - - - -, Bienlein summt so zufrieden und so froh: summ, - - - - -, wär' ich doch eben so! Wär' ich zufrieden und froh, wär' ich wie's Bienlein so froh! Summ, summ, - - - -, Bienlein summet so froh.

So, so, - - - -, will ich auch sein, so froh und flink und frisch, wie die Biene, wie das Vöglein, und wie der Fisch. Immer wie Biene, Vogel, Fisch, immer so froh und flink und frisch! So, so, - - - -, will ich froh sein und frisch.

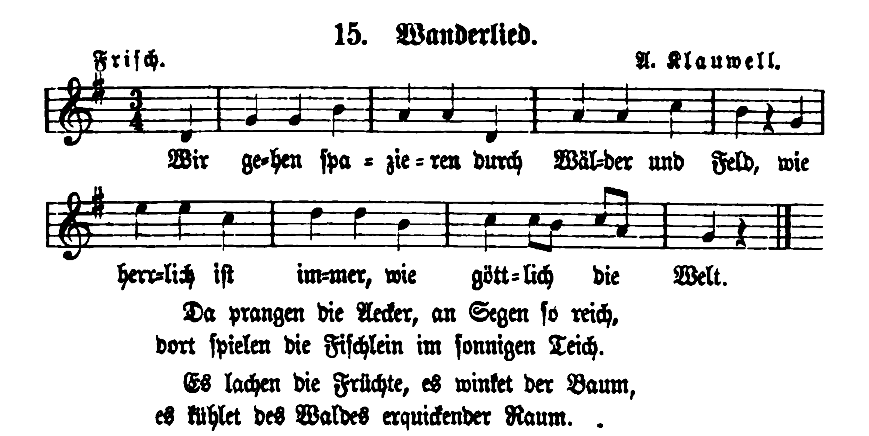
14. Anfrage.



Willst du nicht die Blüten sehn,
Die auf unserm Bäumchen stehn?
Jedes Aestchen schmückt ein Strauß,
:|: Bienchen fliegen ein und aus. :|:

15. Wanderlied.

Frisch. A. Klauwell.



Da prangen die Aecker, an Segen so reich,
dort spielen die Fischlein im sonnigen Teich.

Es lachen die Früchte, es winket der Baum,
es kühlet des Waldes erquickender Raum.
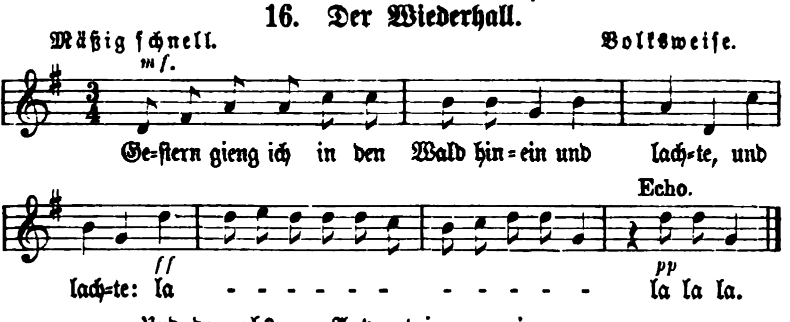
Wir steigen auf Berge, wir steigen ins Thal,
wir sitzen im Schatten beim fröhlichen Mahl.

Das Wandern macht glücklich, das Wandern macht froh;
o, wär es doch immer im Leben stets so!

Egli.

16. Der Wiederhall.

Mäßig schnell. Volksweise.



Und da gabs zur Antwort immer mir
und machte, und machte: La la la 2c.
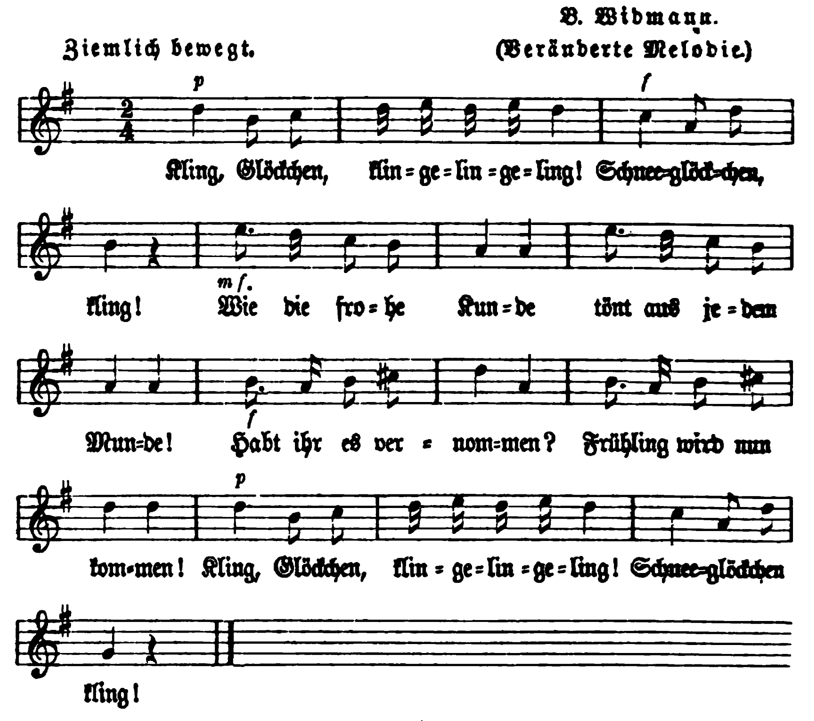
Und ich rief: Wer bist du, bist du denn,
und lachte, und lachte: La la la 2c.

Aus dem Walde rief es immer fort
und machte, und machte: La la la. H. v. Fallersleben.

17. Schneeglöckchens Botschaft.

B. Widmann.
(Veränderte Melodie.)

Ziemlich bewegt.
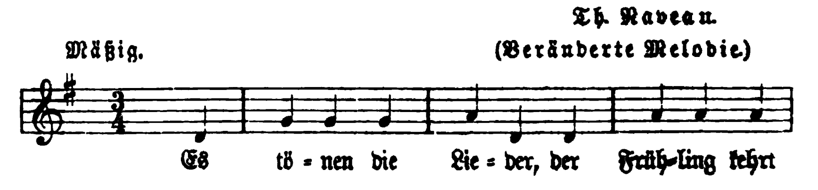


Kling, Glöckchen, klingelingeling! Schneeglöckchen, kling! Winter muß nun scheiden, wollen's gern erleiden. Herzen auf und Thüren, werdet nicht erfrieren. Kling, Glöckchen 2c.
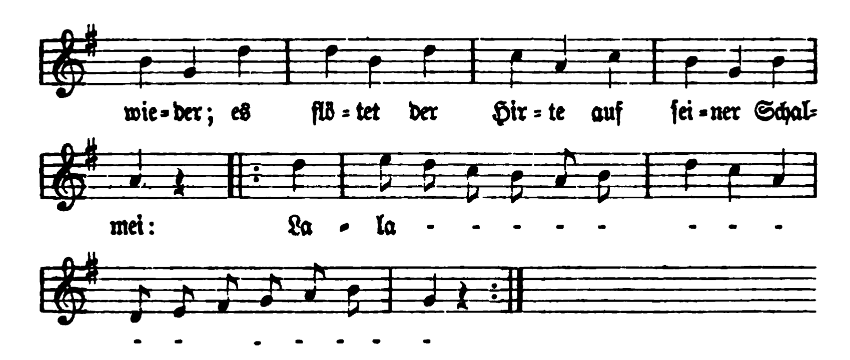
Kling, Glöckchen, klingelingeling! Schneeglöckchen, kling! Läute, Glöckchen, läute, lockest uns ins Weite. Hast uns nicht betrogen, Frühling kommt gezogen. Kling, Glöckchen 2c.

18. Frühlings Anfang.

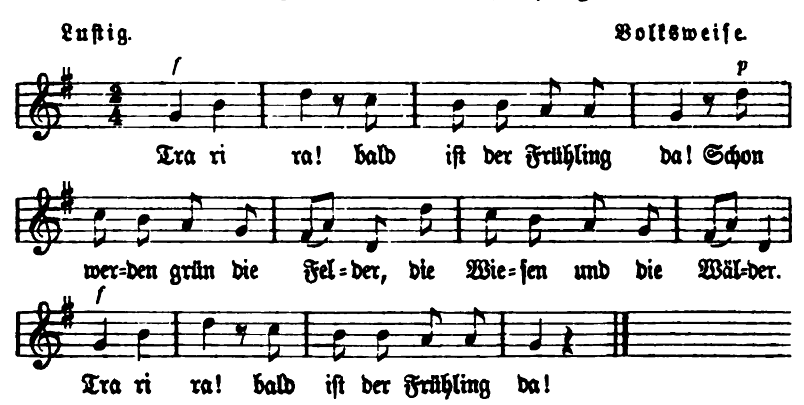
Th. Raveau.
(Veränderte Melodie.)

Mäßig.





19. Freude über den Frühling.



Tra ri re! Schon schmilzet Eis und Schnee:
Die Quellen rauschen wieder
von allen Bergen nieder.
Tra ri re! Schon schmilzet Eis und Schnee.

Tra ri ro! jetzt sind wir wieder froh!
Ja, Trost für lange Plage
verleihn die schönen Tage.
Tra ri ro! jetzt sind wir wieder froh!
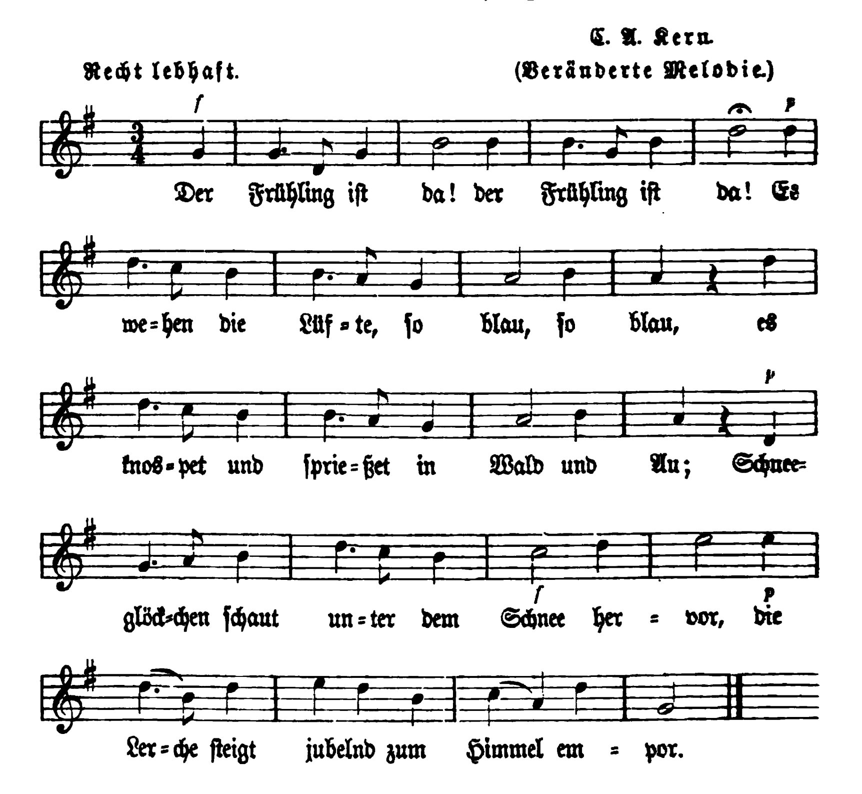
Tra ri ru! Du lieber Frühling du,
laſs uns nicht länger warten!
komm bald in Feld und Garten!
Tra ri ru! Du lieber Frühling du!

H. v. Fallersleben.

20. Der Frühling.

C. A. Kern.
(Veränderte Melodie.)

Recht lebhaft.
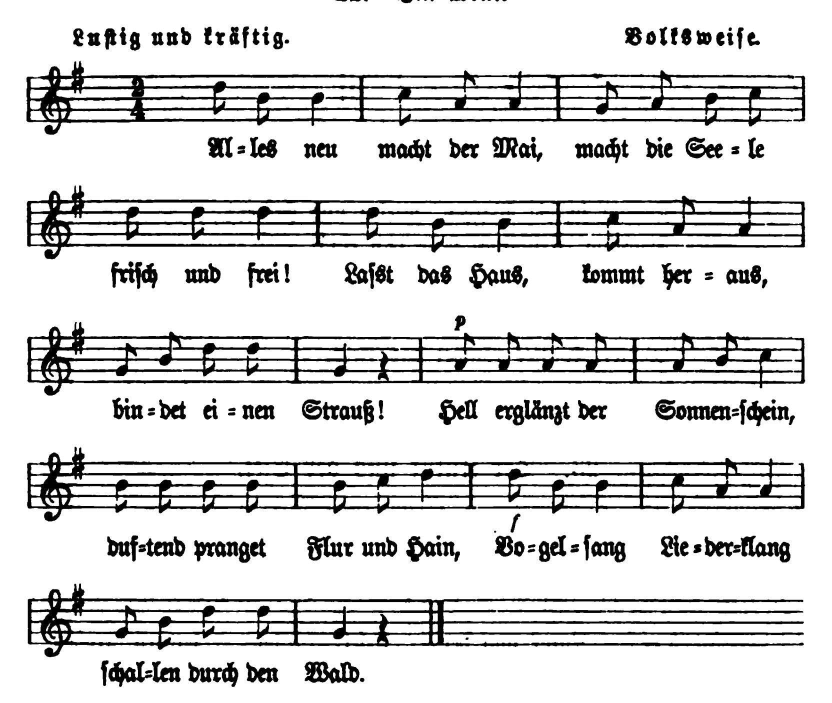


:|: Der Frühling ist da! :|:
Die Bächlein rieseln durchs grünende Thal,
es sprudeln und rauschen die Quellen zumal;
die Sonne, die stralet so warm und mild,
in süßer Wonne die Knospe schwillt.

:|: Der Frühling ist da! :|:
Es regt und bewegt sich allüberall,
und klinget so süßer Frühlingsschall;
der klinget und dringet ins Herz mir hinein,
damit auch da drinnen es Frühling soll sein.

G. Chr. Dieffenbach.
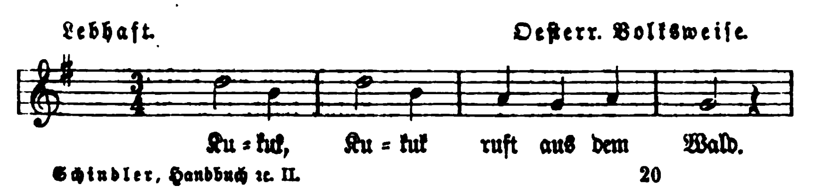
21. Im Mai.
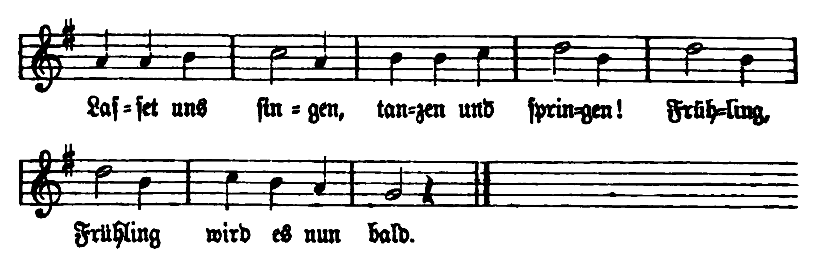


Kinder ziehn froh dahin, wenn die Wälder neu erblühn. Alles freut sich der Zeit, die die Welt erneut. Kühler Schatten winkt uns hier, auf dem Rasen ruhen wir; durch das Grün Vögel ziehn, Freude überall.

In dem Blick Lust und Glück, kehren abends wir zurück. Gehn nach Haus mit dem Strauß, denn der Tag ist aus. Uns're Blumen bringen wir uns'rer guten Mutter hier, ruhen aus beim Abendschmaus, und dann schlafen wir.

22. Der Kukuk.
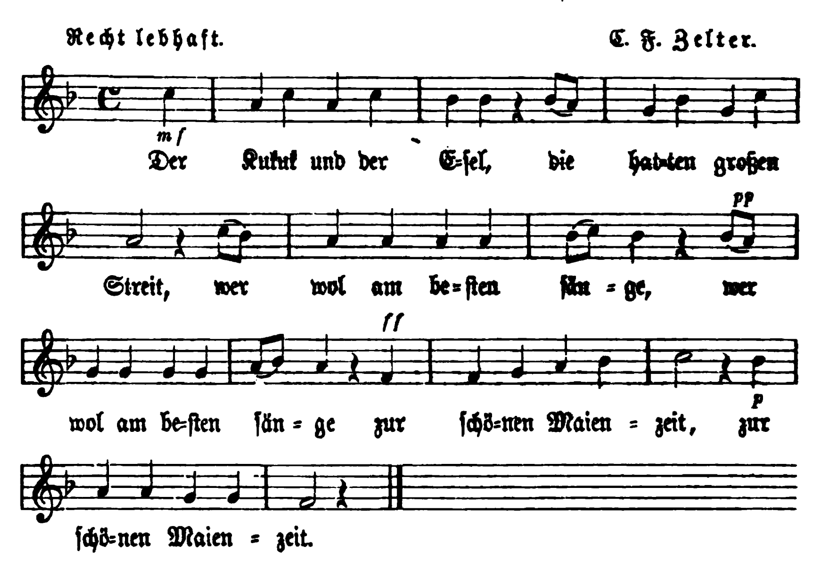




Kukuk, Kukuk läßst nicht sein Schrei'n:
Kommt in die Wälder, Wiesen und Felder!
Frühling, Frühling, stelle dich ein!

Kukuk, Kukuk, trefflicher Held!
Was du gesungen, ist dir gelungen;
Winter, Winter räumet das Feld.

H. v. Fallersleben.

23. Der Kukuk und der Esel.
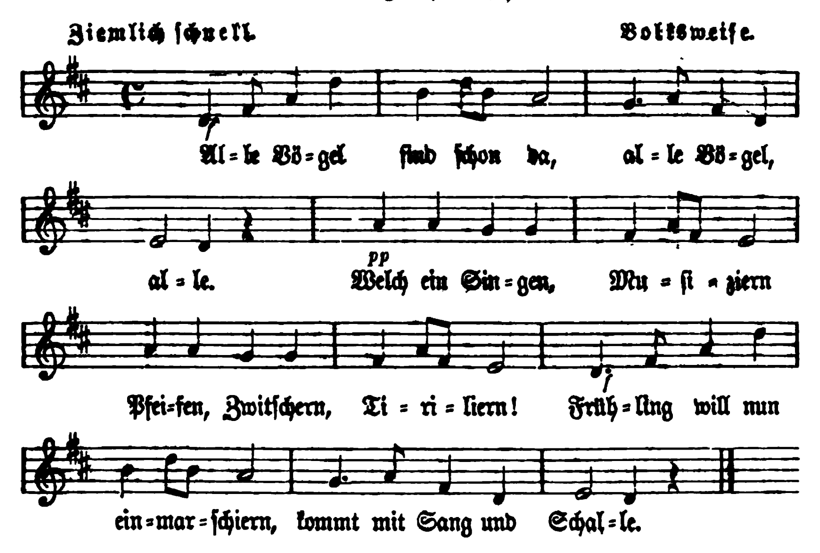


Der Kukuk sprach: Das kann ich,
und hub' gleich an zu schrei'n;
:|: ich aber kann es besser! :|:
:|: fiel gleich der Esel ein. :|:

Das klang so schön und lieblich,
so schön von fern und nah.
:|: Sie sangen alle beide: :|:
:|: Kukuk, kukuk, i=a! :|:

H. v. Fallersleben.

24. Alle Vögel sind schon da.
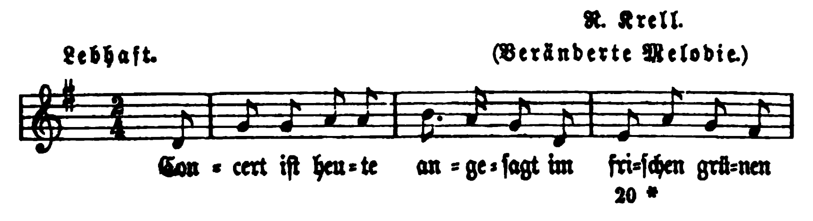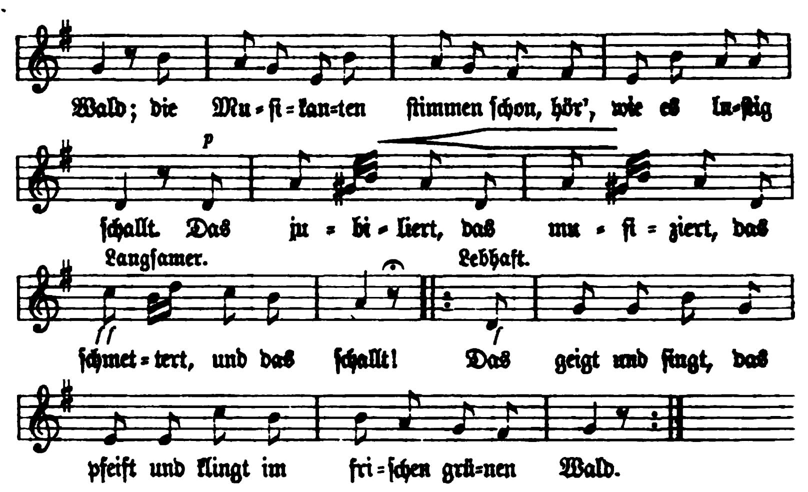


Wie sie alle lustig sind,
flink und froh sich regen!
Amsel, Drossel, Fink und Staar
und die ganze Vogelschar
wünschet dir ein frohes Jahr,
lauter Heil und Segen.

Was sie uns verkündet nun,
nehmen wir zu Herzen:
Wir auch wollen lustig sein,
lustig wie die Vögelein,
hier und dort feldaus, feldein
singen, springen, scherzen.

H. v. Fallersleben.

25. Waldconcert.





Frau Nachtigall, die Sängerin, die singt so hell und zart, und unser Hänfling bläst dazu die Flöt in bester Art. Der Kukuk schlägt die Trommel gut, die Lerche steigt empor, :|: und schmettert mit Trompetenklang ihr Jubellied im Chor. :|:

Musikdirektor ist der Specht, er hat nicht Rast noch Ruh, schlägt mit dem Schnabel spitz und lang gar fein den Takt dazu. — Das jubiliert, das musiziert, das schmettert und das schallt! :|: Concert ist heute angesagt im frischen grünen Wald. :|: Chr. G. Dieffenbach.

26. Der Sommer.

(Nach der Melodie von Nr. 19.)
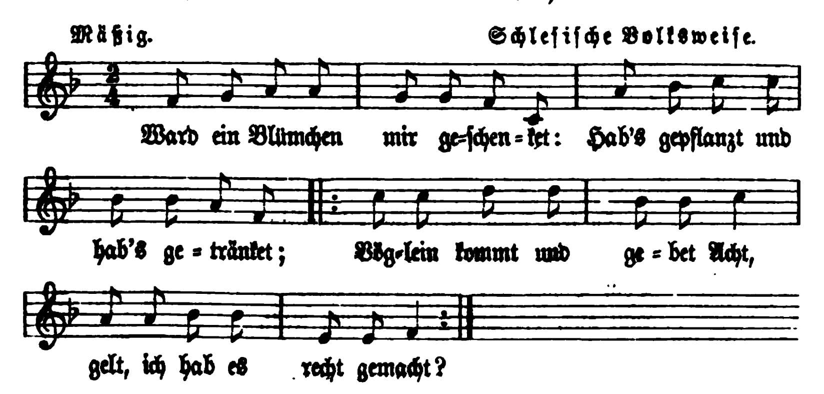
Tra, ri, ra, der Sommer, der ist da!
Wir wollen in den Garten
und wollen seiner warten.
Ja, ja, ja, der Sommer, der ist da!

Tra, ri, ra, der Sommer, der ist da!
Wir wollen zu den Hecken
und dort den Sommer wecken.
Ja, ja, ja, der Sommer, der ist da!

Tra, ri, ra, der Sommer, der ist da!
Der Sommer hat gesieget,
der Winter unterlieget.
Ja, ja, ja, der Sommer, der ist da!

Wunderhorn.

27. Von meinem Blümchen.



Sonne, laſs mein Blümchen sprießen,
Wolke, komm, es zu begießen,
richt empor dein Angesicht,
liebes Blümchen, fürcht' dich nicht!

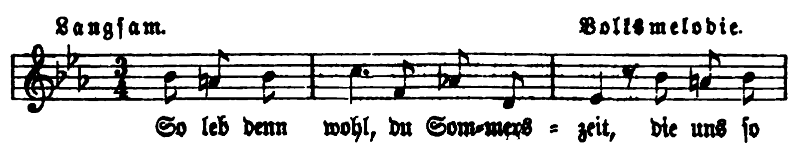
Und ich kann es kaum erwarten,
täglich geh' ich in den Garten;
täglich sag' ich: Blümchen, sprich! —
Blümchen, bist du bös auf mich?
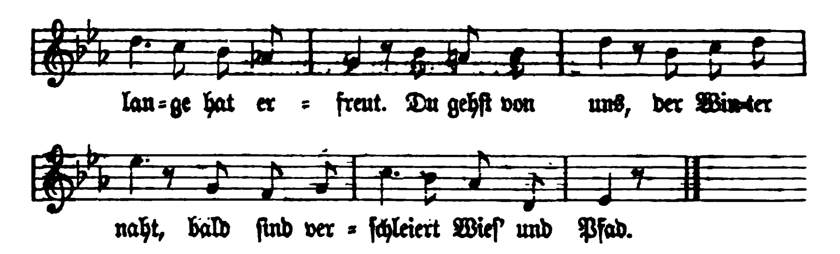
Sonne ließ mein Blümchen sprießen,
Wolke kam, es zu begießen,
jedes hat sich drum bemüht,
und mein liebes Blümchen blüht.

Blümchen jetzt vor Freude weinet,
freut sich, daſs die Sonne scheinet.
Schmetterlinge, fliegt herbei,
sagt ihm doch, wie schön es sei.

H. v. Fallersleben.

28. Abschied vom Sommer.





So lebt denn wohl, ihr Blümelein,
es muß ja jetzt geschieden sein.
Vom Schnee gar sorglich zugedeckt,
ruht aus, bis euch der Frühling weckt.

So lebt denn wohl, ihr Vögelein,
uns wird nach euch recht bange sein;
und kehrt im Frühling ihr zurück,
so bringet schöne Lieder mit.

29. Der Schnee.

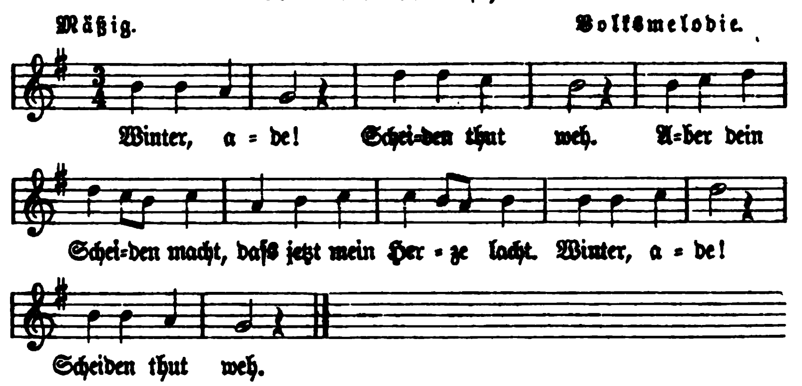
(Nach der Melodie zu: „Alles neu macht der Mai".)

Weißer Schnee aus der Höh'
fliegt umher, so weit ich seh',
kommt heraus aus dem Haus
in des Winters Braus!
Einen Schneeball mach' ich mir,
Bruder flieh', er fliegt nach dir!
doch ist das nur ein Spaß.
Freunde bleiben wir.

Kalter Wind kommt geschwind,
und die Winterlust beginnt;
glatte Bahn, seht sie an,
legt den Schlittschuh an!
Bringt den Schlitten schnell herbei,
spannt euch an in langer Reih'.
Wer nur kann, komm heran,
bald ist es vorbei.

30. Winters Abschied.

Mäßig. Volksmelodie.



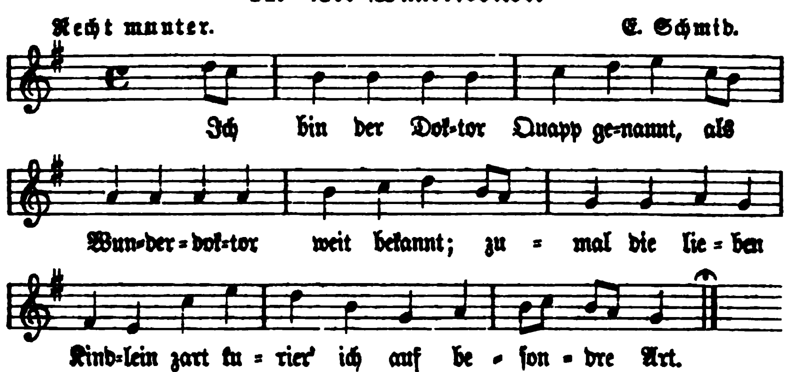
Winter, ade!
Scheiden thut weh.
Gerne vergess ich dein,
kannst immer ferne sein.
Winter, ade!
Scheiden thut weh.

Winter, ade!
Scheiden thut weh.
Gehst du nicht bald nach Haus,
lacht dich der Kukuk aus.
Winter, ade!
Scheiden thut weh!

H. v. Fallersleben.

31. Der Wunderdoktor.

Recht munter. C. Schmid.



Hält sich ein Mägdlein schief und krumm,
ist wo ein Büblein störrig, dumm;
bringt sie zu mir, ihr lieben Leut'!
Ich mach' sie g'rade und gescheidt.

Ist wo ein Mägdlein naseweis
und spricht, wovon es gar nichts weiß,
die Salbe her von dunklem Harz,
macht ihm sein Näschen rabenschwarz.

Das steckt es dann wahrhaftig nicht
in Dinge, die ein andrer spricht,
und bleibt in seiner Stube fein,
bis daß es wird kurieret sein.

Ein Büblein, das nicht sitzen kann,
schraub' ich an Tisch' und Bänke an;
da sitzt es fest, bis daß ich seh',
daß es gelernt das A-B-C.
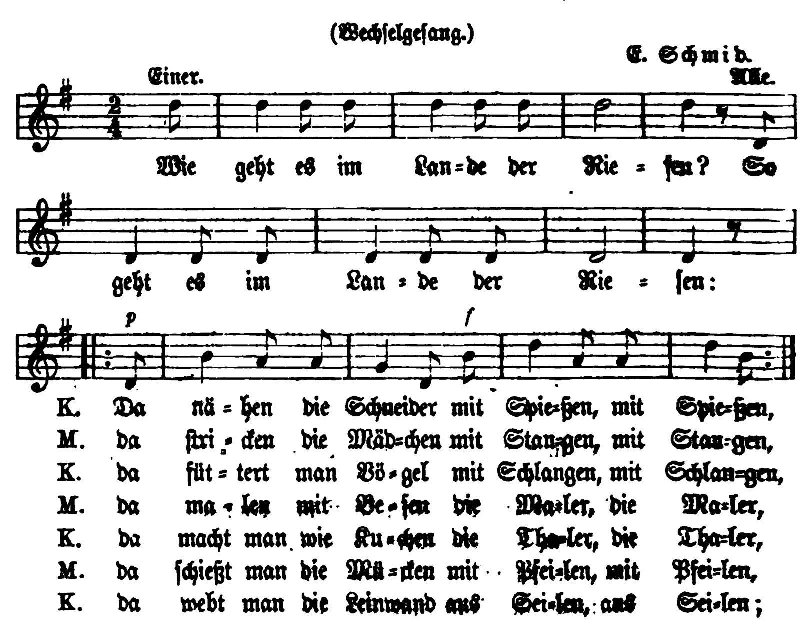
So heil' ich alle Kindlein zart
nach meiner ganz besondren Art.
Drum kommt, ihr Kinder, kommt heran,
daß euch kuriert der Wundermann!
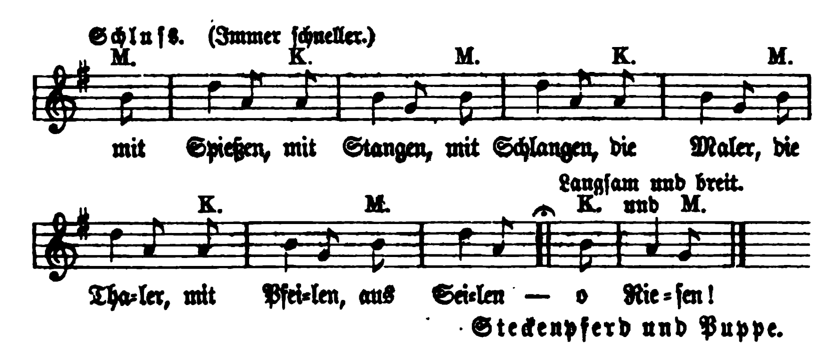
Reinick's A-B-C-Buch.

32. Aus dem Lande der Riesen.

(Wechselgesang.)

C. Schmid.

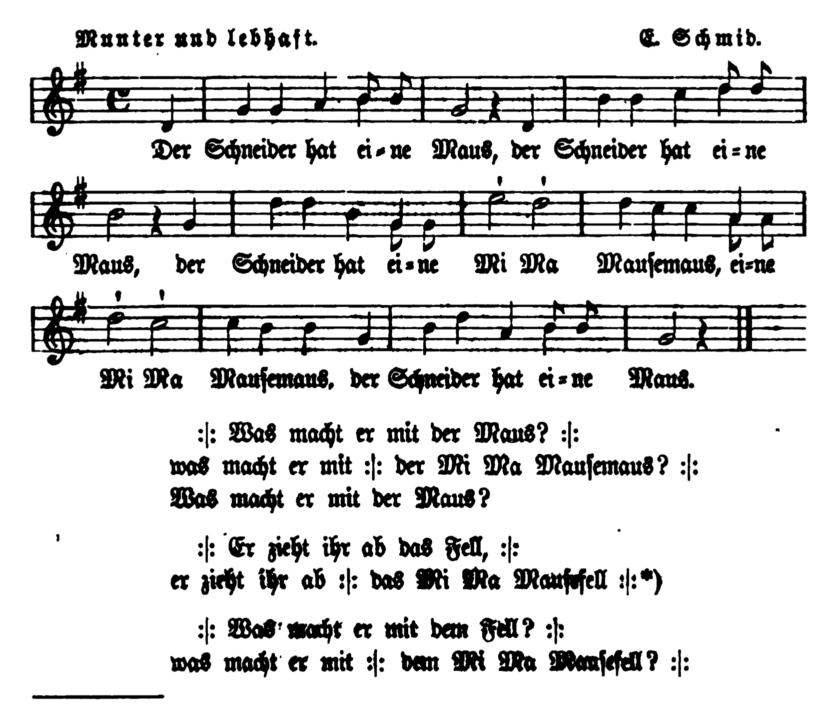




Steckenpferd und Puppe.

(Das Lied wird abwechselnd von Knaben und Mädchen oder von zwei Abtheilungen überhaupt vorgetragen. Es macht sich sehr gut, wenn der Lehrer die einleitende Frage: „Wie geht es im Lande der Riesen"? singt, worauf dann alle Kinder antworten: „So geht es u. s. w.)

33. Mausetodt.



:|: Was macht er mit der Maus? :|:
was macht er mit :|: der Mi Ma Mausemaus? :|:
Was macht er mit der Maus?

:|: Er zieht ihr ab das Fell, :|:
er zieht ihr ab :|: das Mi Ma Mausefell :|:*)

:|: Was macht er mit dem Fell? :|:
was macht er mit :|: dem Mi Ma Mausefell? :|:

*) In jeder Strofe bildet die erste Verszeile den Schluss.

:|: Er macht sich einen Sack, :|:
er macht sich :|: einen Mi Ma Mausesack :|:

:|: Was macht er mit dem Sack? :|:
was macht er mit :|: dem Mi Ma Mausesack? :|:

:|: Er steckt darein sein Geld, :|:
er steckt darein :|: sein Mi Ma Mausegeld :|:

:|: Was macht er mit dem Geld? :|:
was macht er mit :|: dem Mi Ma Mausegeld? :|:

:|: Er kauft sich einen Bock, :|:
er kauft sich :|: einen Zi Za Ziegenbock :|:

:|: Was macht er mit dem Bock? :|:
was macht er mit :|: dem Zi Za Ziegenbock? :|:

:|: Er reit' damit in den Krieg, :|:
er reit' damit :|: in den Mi Ma Mausekrieg :|:

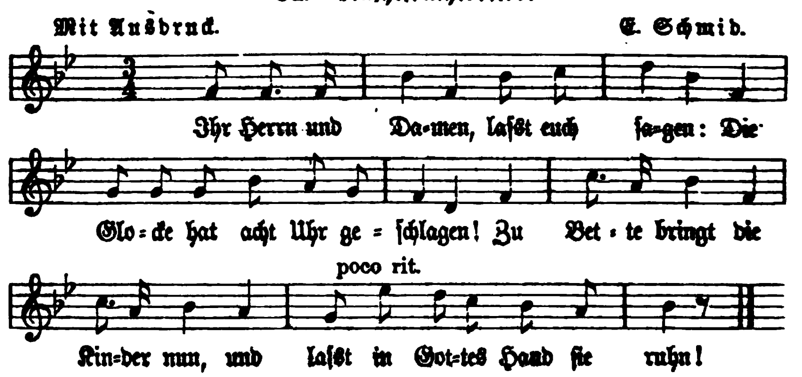
:|: Was macht er in dem Krieg? :|:
was macht er :|: in dem Mi Ma Mausekrieg? :|:

:|: Er schlägt sie Alle todt, :|:
er schlägt sie :|: Alle mi ma mausetodt. :|:

Simrock

34. Nachtwächterlied.

Mit Ausdruck. E. Schmid.
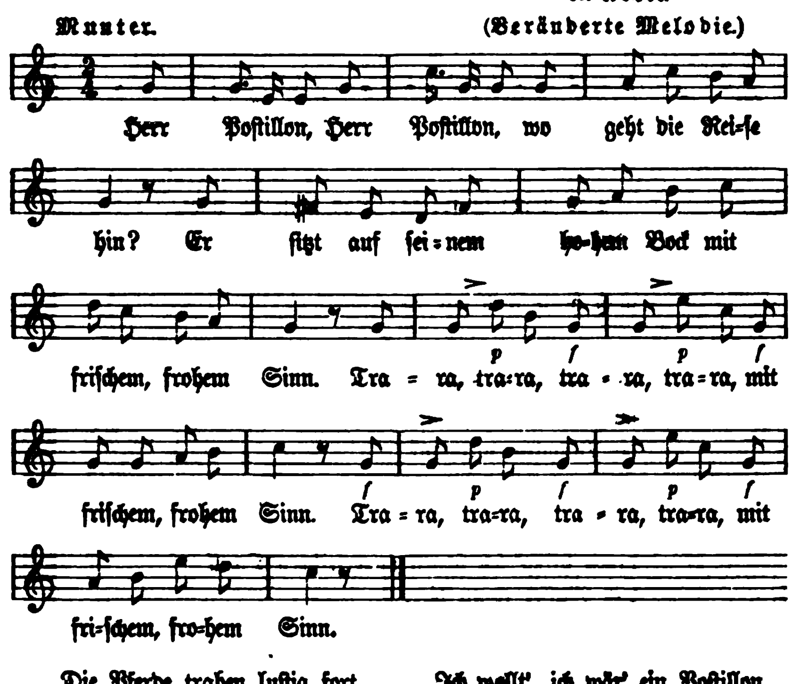


Ihr lieben Kinder, laßt euch sagen:
Laßt nun das Tollen und das Jagen!
Der Tag ist jetzt für euch zu End',
drum faltet dankbar eure Händ'!

Es künden euch die goldnen Sterne
den Segen Gottes nächtlich gerne;
und liebe Engel halten Wacht,
zu schützen euch in stiller Nacht.

Pocci.

35. Herr Postillon.

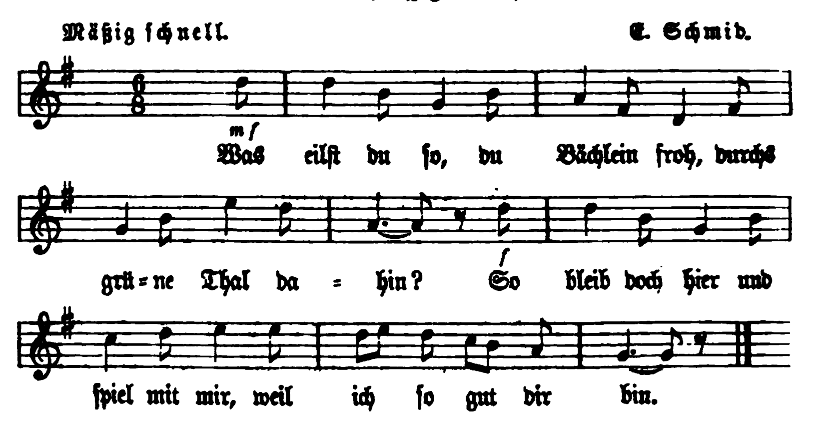


Die Pferde traben lustig fort,
die lange Peitsche knallt,
und durch die frische Morgenluft
so hell das Hörnlein schallt.
Trara ꝛc.

Ich wollt', ich wär' ein Postillon
mit Stiefeln und mit Sporn,
mit langer Peitsche, Treffenhut
und einem blanken Horn.
Trara ꝛc.

Mit meinen Pferden führ' ich dann
wol in die Welt hinein,
auf meinem Hörnlein blies ich dann
die schönsten Melodei'n.
Trara ꝛc.

36. Das fleißige Bächlein.



Das Bächlein spricht: Das kann ich nicht,
dazu hab ich nicht Zeit.
Hab viel zu thun und darf nicht ruhn,
muß heute noch gar weit.
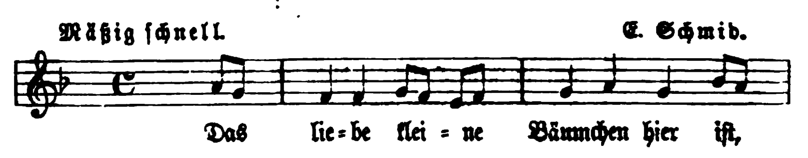
Muß hurtig gehn, das Mühlrad drehn,
da drunten in dem Thal;
muß tränken auch nach altem Brauch
die Blümlein allzumal.
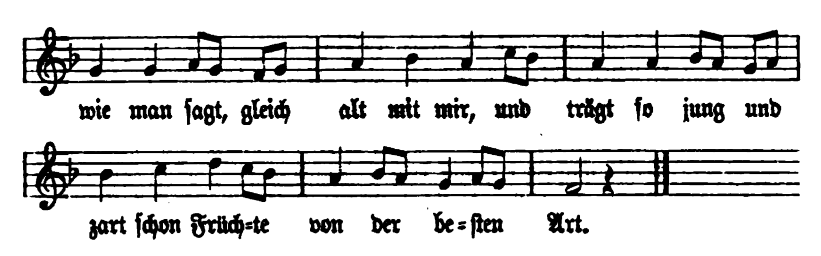
Die Schäflein klein dort warten mein,
schrein dürstend schon nach mir;
drum bring' ich schnell vom frischen Quell
das Wasser ihnen hier.

Leb' wohl, mein Kind, ich muß geschwind
nun an die Arbeit gehn;
zum Meer ist's weit, hab keine Zeit
bei dir hier lang zu stehn.

G. H. Dieffenbach.

37. Das dankbare Bäumchen.





Es lohnt dem Gärtner, dessen Hand
so vielen Fleiß darauf verwandt;
wie wird es ihn erfreun,
wird es zum Baum erwachsen sein!

O, bin ich nicht dem Bäumchen gleich?
Zwar jetzt nur noch an Blättern reich;
doch, gibt mir Gott Gedeih'n,
so will ich's auch an Früchten sein.

Chr. F. Weiße.

38. An den Mond.
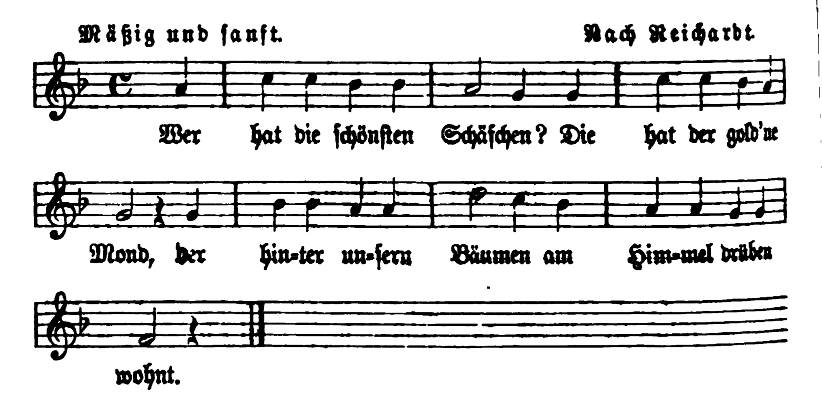
Langsam. Volksweise.

{Gu=ter Mond, du gehst so stil=le an den A=bend=wol=ken hin.}
{Mild und freund=lich schaust du nie=der von des Himmels blau=em Zelt;}
mild und freundlich schaust du nie=der von des Him=mels blau=em Zelt, und es tö=nen uns=re Lie=der hell hin=auf zum Herrn der Welt.

Ach, dass auch in unsre Herzen
Himmelsruhe zöge ein,
dass das Leben frei von Schmerzen,
frei von Sünde möchte sein.
Sanft umschwebet uns dein Schimmer,
milder, klarer Mondenschein.
Menschenherz, o dass du immer
wärst wie dieses Licht so rein!

J. Kell.

39. Mond und Sterne.



Er kommt am späten Abend,
wenn alles schlafen will,
hervor aus seinem Hause
zum Himmel leis' und still.

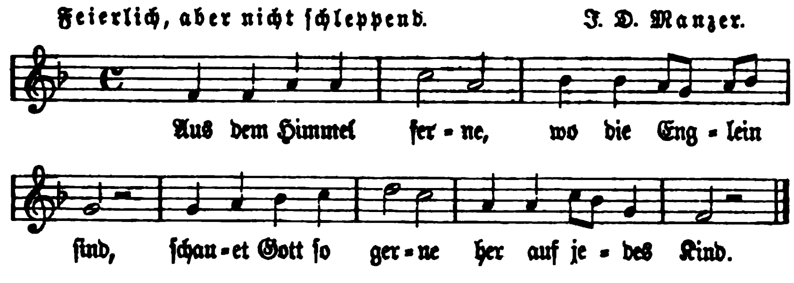
Dann weidet er die Schäfchen
auf seiner blauen Flur,
denn all die weißen Sterne
sind seine Schäfchen nur.

Sie thun sich nichts zu Leide,
hat eins das andre gern,
und Schwestern sind und Brüder
da droben Stern an Stern.

H. v. Fallersleben.

40. Gottes Fürsorge.

Feierlich, aber nicht schleppend. J. D. Manzer.



Höret seine Bitte
treu bei Tag und Nacht,
nimmt's bei jedem Schritte
väterlich in Acht.

Gibt mit Vaterhänden
ihm sein täglich Brot,
hilft an allen Enden
ihm aus Angst und Not.
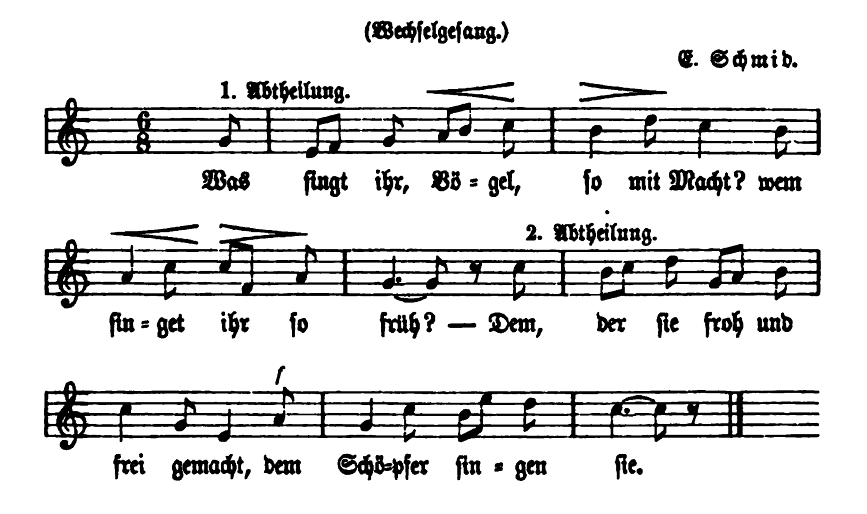
Sagt's den Kindern allen,
dass ein Vater ist,
dem sie wohlgefallen,
der sie nie vergisst.

Hey.

41. Gottes Lob.

(Wechselgesang.)

C. Schmid.



Wir betrachten die Leibesübungen als einen wesentlichen Faktor der Jugendbildung in der Schule, und demgemäß müßen dieselben im Sommer und Winter fortgeführt werden. Man sollte bei jeder Schule ein größeres heizbares Lokal zur Ausführung von Ordnungs- und Freiübungen während der kalten Jahreszeit ausfindig machen. Bei zweckmäßiger Einrichtung der Lehrzimmer kann selbst in diesen Ersprießliches geschehen, indem der Lehrer die Schüler zwischen den Bänken und den Wänden in Reihen oder Gruppen aufstellt.

Wie bei andern Gegenständen, so darf man auch bei den Leibesübungen nicht planlos verfahren. Auch hier heißt es „vorerst das Leichtere, hernach das Schwierigere". Freilich darf man nicht pedantisch bei einer Uebung verharren und meinen, dieselbe müße vorerst ganz vollkommen ausgeführt werden, bevor man zur nächsten Uebung schreitet. Dabei werden die Schüler bald verdrossen, — und dann ist schade um die schöne Zeit, welche man für das Turnen verwendet. In jede Uebungszeit muß man Abwechslung zu bringen suchen, indem man neben Neuem das Frühere wiederholt. Die Kleinen gewinnen das Spiel je lieber, je mehr es „zusammengeht".

Begeben sich die Kleinen vom Schulzimmer auf den Spielplatz (Turnplatz), so muß das in guter Ordnung geschehen; ebenso geordnet müßen die Schüler nach der Uebung den Platz wieder verlassen.

Soll der Turnunterricht erziehend wirken, so muß er auch die Aufmerksamkeit der Schüler in Anspruch nehmen. Ein wesentliches Mittel zur Erzielung reger Aufmerksamkeit ist die Gewandtheit und Bestimmtheit im Kommandieren; dieß muß sich der Lehrer recht sehr angelegen sein lassen.

„Von den ersten gymnastischen Uebungen und Spielen der Kinder — also überhaupt während der Schulzeit — sind alle jene Uebungen auszuschließen, welche anstrengen und dadurch das Wachsthum aufhalten könnten.

„Die Turnübungen müßen nicht mit dem beginnen, was Richtung hat auf die Kraft, als vielmehr mit dem, was die Gewandtheit fördert." Kloss.*) „Für den Knaben (das Mädchen) muß die Bewegung eine hinreichende, aber nicht ermüdende sein; denn für ihn ist nur diese eine kraftsteigernde."

Wir lassen nun einige Ordnungs- und Freiübungen folgen, wie wir sie den Elementarschülern als Spiel darbieten.

---

*) „Das Turnen im Spiel." Dresden 1861.

1. Bildung der Reihe.

Der Lehrer stellt den größten seiner Schüler auf den Platz, von dem aus die Reihe gebildet werden soll. Die andern stellen sich der Größe nach neben dem „Flügelmann" gegen links zu an. Es versteht sich, dass der Lehrer anfänglich nachhelfen muß. Ist der Uebungsraum beschränkt, so werden zwei Reihen hinter einander gebildet. Jeder Schüler muß seinen Platz in der Reihe gut merken; er muß wissen, wer sein „Nebenmann" rechts und links ist. Hat der Lehrer hierauf aufmerksam gemacht, dann mache er die Kleinen mit der Art des Befehlens bekannt. Jeder turnerische Befehl besteht aus dem Ankündigungs- und dem Ausführungsbefehl. Bei dem ersten, welcher nicht so kräftig gesprochen wird wie der zweite, verhalten sich die Kinder ganz ruhig und aufmerksam, so dass sie bei dem Ausführungsbefehl, der besonders markiert wird, sofort zur Ausführung bereit sind. Viele Worte sind dabei nicht zu verlieren! Die Sache wird einmal mit möglichst schlichten Worten vorgebracht und hernach frisch geübt.

Die Reihe steht fertig da. Der Lehrer ruft: Auseinander! (Alles bleibt noch ruhig bis zum Ausführungsbefehl): Marsch! — Nun kann jeder nach Belieben den Platz verlassen. Auf den Ruf: Antreten! sucht wieder jeder rasch an seinen Platz zu kommen. Der Lehrer zählt: eins! — zwei! — drei! fertig! und alles steht „in Reih und Glied".

Es wird in der ersten Uebungsstunde genügen, wenn der Lehrer das Auflösen und Wiederbilden der Reihe einigemal wiederholen läſst. Das macht den Kindern viel Vergnügen, und sie werden es beim vierten oder fünften Male in ganz befriedigender Weise zu Stande bringen.

In der folgenden Stunde kommt neu hinzu das Bilden der Reihe auf verschiedenen Punkten des Spielplatzes mit veränderter Frontrichtung, indem der Lehrer selbst seine Aufstellung verändert. Zu bemerken ist noch, dass die Schüler in der Reihe niemals zu gedrängt beisammen, noch zu weit von einander stehen dürfen; sie müssen leichte „Fühlung" haben, d. h. einander mit den herabhängenden Armen leicht berühren. Die Richtung der Reihe wird allerdings zu Anfang nicht schnurgerade ausfallen; doch dauert es nicht lange, bis die Kleinen auch dieser Anforderung entsprechen. —

Eine zweite Reihenbildung ergibt sich, wenn die Kinder der Größe nach hinter einander aufgestellt werden. Jeder merkt sich jetzt

seinen „Vordermann“ und seinen „Hintermann“. Die zuerst gebildete Reihe ist die Frontreihe, die jetzt gelernte heißt Flankenreihe. Hierauf folgt wieder das Auflösen und Neubilden der letzteren und endlich die abwechselnde Aufstellung in der Front- und in der Flankenreihe.

Geht diese Reihenbildung in befriedigender Weise von statten, so übe man die Bildung des Kreises.

Der Lehrer stellt sich 6 Schritte vor die Reihe und befiehlt: Hände fassen! — faßt! — — Kreisbilden! —, Marsch! worauf die beiden Flügel im Bogen gegen den Lehrer zu marschieren, die Mitte aber stehen bleibt. Sind beide Flügel schon fast beisammen, ruft der Lehrer: Achtung! — Halt! Alles steht still. Was noch auszurichten ist, wird ausgerichtet. Mit der Zeit ist eine Nachhilfe des Lehrers nicht mehr nötig. Dann folgt die: Rückkehr in die gerade Reihe! Auf dieses hin stehen alle still, bis auf das Kommando: Marsch! beide Flügelmänner einander los lassen und so beide Flügel in die alte Reihenaufstellung zurückmarschieren.

Aus der Flankenreihe wird der Kreis gebildet, indem sich der Lehrer vor den Vordermann stellt und auf den Ruf: Vorwärts — marsch! im Kreisbogen bis zum hintersten Schüler der Reihe geht. Die Schüler folgen ihm nach; die letzten bleiben stehen.

Nun folgt die Uebung im Oeffnen und Schließen der Reihe.

Die Schüler bilden die Frontreihe. Der Lehrer befiehlt: Rechte Hand auf die linke Schulter des Nachbars rechts! — Legt! — Nach links seitwärts gehen, so weit der Arm reicht! — Marsch! — Arme ab! — Reihe schließen! — Marsch! Wir haben nun die Reihe nach links geöffnet; jetzt wollen wir das auch nach rechts versuchen. Früher ist der rechte Flügelmann stehen geblieben, jetzt bleibt der linke Flügelmann am Platze. Achtung! — — Linke Hand auf die rechte Schulter des Nachbars links! — Legt! — Nach rechts seitwärts gehen — marsch! — Reihe schließen! — Marsch! —

Später kann die Oeffnung auf immer größere Entfernung geübt werden, auf 2, 3, 4, 5, rc. Schritte, so weit es eben der Raum gestattet.

Das Oeffnen und Schließen der Flankenreihe geschieht auf folgende Weise: Bildung der Flankenreihe. — Beide Hände auf die Schultern des Vordermannes! —

Legt! — — Rückwärts gehen, bis die Arme gestreckt sind! — **Marsch!** — Arme — **ab!** — — Reihe schließen! Vorwärts — **marsch!** —

Oeffnen und Schließen des Kreises. Händefassen — **faßt!** — 2 (oder 4) Schritte rückwärts — **marsch!** — Hände — **ab!** — — Hände fassen— **faßt!** — — 2 (oder 4) Schritte vorwärts — **marsch!**

2. Stellungen und Bewegungen des Körpers.

Alle nun folgenden Freiübungen sind anfänglich in geöffneter Reihe vorzunehmen.

Die erste und Hauptübung ist hier die sogenannte Grundstellung. Auf den Ruf: **Achtung!** haben die Schüler folgende Stellung zu nehmen: Beine zusammen! strecken! Fersen geschlossen! Fußspitzen auseinander! Arme herab! Daumen nach vorn! Finger schließen! Schultern gleich hoch! Brust heraus! Bauch einziehen! Kopf auf! Grad' aus schaun!

Diese Stellung muß den Kindern zur Gewohnheit werden, nicht nur auf dem Turnplatze, sondern in ihrem Leben überhaupt. — Auf den Befehl: Ruht! kann jeder Schüler eine ganz beliebige Körperhaltung annehmen, jedoch darf keiner den Platz verlassen. —

Mit vielen Gelenksübungen würde ich die Elementarschüler nicht belästigen.

Die Einübung des Zehenstandes aus der Grundstellung, die kleine Kniebeuge, Armheben, Armstrecken und Armschwingen werden für die Elementarklasse genügen. Dagegen ist hier die Einübung des Taktganges (Gleichschritt), weil den Kleinen ungemein zusagend, und sehr bildend, von besonderer Wichtigkeit.

Der Taktgang wird vorbereitet durch ein leichtes, gleichzeitiges Stampfen mit den Füßen. Auf den Befehl Stampfen — **stampft!** erheben alle den dazu bestimmten Fuß ein wenig von der Erde und setzen ihn alle gleichzeitig mit Kraft wieder auf die ursprüngliche Stelle. Einmal links stampfen — **stampft!** — Einmal rechts stampfen — **stampft!** — Zwei- (drei-, vier- ꝛc. mal) links (rechts) stampfen — **stampft!**

Gleichzeitig beim Stampfen können auch die Hände klatschen. Dann wird nach und nach von der Betonung des gleichen Trittes abgegangen. Die Schüler gehen an Ort, zuerst alle Schritte markierend; dann zählen sie beim Auftritt des linken Fußes laut eins, bei Auftritt des rechten Fußes leise zwei. Noch später wird

erst bei jedem 3., 4. ꝛc. Schritte laut gezählt oder mit den Händen geklatscht. Der Oberkörper hat dabei stets die bei der Grundstellung geübte Haltung einzunehmen. — Der Lehrer läßt Stellung nehmen. Auf das Kommando marschieren! stellt sich jeder fest auf den rechten Fuß. Der linke Fuß wird auf das folgende Marsch! in Bewegung gesetzt.

Ist einmal das Gehen an Ort ziemlich geübt, so macht das Gehen von Ort im Takte keine Schwierigkeit. Nur habe der Lehrer hiebei ein besonders wachsames Auge. Es gibt immer einige Unachtsame, welche alles verkehrt machen; mit diesen nehme man die Uebung allein vor, während die andern ruhen.

Es ist gut, vor dem Gehen von Ort einige Drehübungen anzustellen. Auf das: Rechts — um! drehen sich alle so, dass das Gesicht nach der Seite zu kommt, wo früher der rechte Arm war. Jede Drehung geschieht auf der linken Ferse. Die Hauptsache ist hier das Vormachen seitens des Lehrers und besonders oftmaliges Ueben mit sich auffällig ungeschickt zeigenden Schülern. Auf gleiche Weise wird das Links — um! geübt. Auch das Kehrt — euch! kann hier noch angereiht werden.

Die nun folgenden Gehübungen von Ort werden zuerst in der Flankenreihe geübt, weil da jeder Schüler den Schritt von seinem Vordermann leicht abnehmen kann. Man läßt in der Frontreihe antreten und verwandelt diese nach dem Oeffnen auf Armlänge durch rechts oder links um! in eine Flankenreihe. Auf das „Marschieren — Marsch! treten alle aus. Auf: Achtung — halt! bleiben alle stehen. Beim Gehen muß genau auf die oben bezeichnete Körperhaltung gesehen werden. Die Arme bleiben zwar nicht steif nach abwärts gestreckt, dürfen aber auch nicht absichtlich wie Pendel geschwungen werden, sondern bewegen sich leicht, der natürlichen Schwere folgend. Das Halt! wird immer gerufen, wenn der linke Fuß auf die Erde gesetzt wird. Der rechte Fuß macht dann noch einen halben Schritt und schließt sich schnell an den linken an, wie es die Grundstellung vorschreibt.

Hernach wird während des Marsches abwechselnd marschiert und gehalten. Die Schüler gewöhnen sich dabei sehr an Aufmerksamkeit. Ist der Uebungsraum beschränkt, so lasse man am Ende des Platzes rechts oder links schwenken. Alle gehen gerade aus fort, nur der erste macht rechts oder links um, und die andern schwenken an derselben Stelle wie der erste. Beim Gange muß genau einer hinter dem andern sich halten.

Hierauf kann in der Flankenreihe das Gehen an Ort und von Ort abwechseln. Das Gehen im Kreise macht jetzt gar keine Schwierigkeit. Es ist fast dasselbe, wie das Gehen in der Flankenreihe.

Etwas schwieriger gestaltet sich das Marschieren in der Frontreihe. Alle müßen sich nach rechts zu ausrichten, d. h. es darf keiner vorausschreiten oder zurückbleiben; jeder geht grad aus schauend, macht aber manchmal einen Blick gegen rechts. Manchmal wird die Reihe in eine krumme Linie gerathen. Der Lehrer befehle Halt! und lasse dann die Schüler selbst beurtheilen, wie sie gefehlt haben, indem er rechts — um! machen lässt. Jetzt wird jeder genau sehen, ob er zu weit vorgeschritten oder zurück geblieben ist.

Ist das Taktgehen bis zu einer gewissen Sicherheit geübt, dann folgt der Zehengang. Das Verfahren ist dasselbe wie beim gewöhnlichen Gang. Nur ist darauf zu achten, dass auch beim Zehengang die Fußspitzen auswärts zu richten sind, was erfahrungsgemäß oftmals nicht geschieht. Zehengang und gewöhnlicher Gang wechseln dann ab. —

Der Zehengang ist zugleich eine gute Vorübung für das Laufen.

Bei diesem ist Folgendes zu beachten: Es darf niemals zu lange anhalten; allmählich wird es für die Elementarschüler bis auf etwa 2 Minuten ausgedehnt. Alles Laufen muß auf den Fußspitzen geschehen. Alles Kichern und Lachen, in welches die Kleinen dabei sehr gern ausbrechen, ist strenge hintanzuhalten. Die Hände werden etwas angezogen oder auf die Hüften gestützt (Daumen nach hinten). Der Befehl zur Ausführung des Laufschrittes ist: Laufschritt — marsch! Zuerst ist das Laufen auf dem Platze in freiem Zeitmaße, dann im gleichen Tempo zu üben. Dann folgt das Laufen in der Flankenreihe, im Kreise und zuletzt in der Frontreihe.

Zum Schlusse können alle diese Bewegungen in verschiedenen Windungen ausgeführt werden; z. B:



Uebungen mit dem Schwungseil.

Hat der Lehrer Zeit und Gelegenheit, so kann er in der Elementarklasse noch einige Uebungen am Schwungseil vornehmen. Diese Uebungen sind ein wesentliches Bildungsmittel und machen den Kleinen viele Freude. Neben der Bewegung des Körpers erfordern sie eine beständige Aufmerksamkeit, weil ihre Ausführung an eine genau abgemessene Zeit gebunden ist; denn nur einen Augenblick zu frühe oder zu spät, kann die Uebung nicht gelingen. — Das Seil muß eine Länge von mindestens 6 Meter und eine Dicke von höchstens 2 Centimeter haben; es darf nicht zu stark gedreht sein. Das eine Ende wird in Brusthöhe des Seilschwingers an einem Pfahl befestigt; am andern Ende wird es vom Lehrer gefasst, der es in Kreisschwingung bringt, wobei es die Bodenfläche leicht berührt oder dicht über dieselbe streicht. Die Aufstellung der Schüler zu diesen Uebungen muß eine solche sein, dass Lehrer und Schüler einander ungehindert sehen können. Am besten erscheint die Aufstellung im Halbkreise um den Pfahl, an dem das Seil befestigt ist. Einige Schritte von der Stelle entfernt, wo das Seil den größten Bogen beschreibt, steht der Erste der Reihe rechts vom Lehrer, wenn die Uebung ein Lauf unter dem Seil durch, und links vom Lehrer, wenn die Uebung ein Sprung über das Seil sein soll. Von diesem Punkt aus beginnt jeder die Uebung und schließt sich auf dem andern Flügel der Reihe wieder an, so dass die Schüler, und zwar der, welcher die Uebung ausführt, laufend, die andern aber gehend in einer Kreislinie sich fortbewegen.*)

Mit diesem langen Schwungseile lassen sich mancherlei Uebungen vornehmen:

1. Freies Laufen unter dem Seil durch.

Der Lehrer macht darauf aufmerksam, dass man dem Seil in dem Augenblicke nachlaufen muß, wann es vor dem Gesichte des Uebenden niederfällt. Es ist zu empfehlen, für den Anfang dieser Uebung einen oder einige Schüler aus oberen Klassen herbeizuziehen. Das Sehen wirkt immer schneller und nachhaltiger als das Hören. Auch muß der Lehrer einige Zeit möglichst nachhelfen, indem er durch den Befehl Marsch! den Zeitpunkt des beginnenden Laufes angibt, und indem er durch langsameres Schwingen oder durch einen möglichst großen Bogen das „Durchkommen" erleichtert.

---

*) J. Niggeler, Turnschule. I. Theil. (Zürich 1876.)

2. Laufen unter dem Seil durch, bei regelmäßig aufeinander erfolgenden Schwüngen.

Dabei macht der Lehrer bekannt, dass z. B. bei jedem 4., 3., 2. oder ersten Schwung der an die Reihe kommende durchzulaufen habe. Zuerst zählen Alle die Schwingungen mit besonderer Hervorhebung derer, bei welcher der Durchlauf stattzufinden hat; also: Eins, zwei, drei, **vier!** oder: Eins, zwei, **drei!** u. s. w.

3. Springen über das ruhig gehaltene Seil.

Das Seil wird bei dieser Uebung vom Lehrer je nach der Gewandtheit des springenden Schülers höher oder tiefer gehalten. Durch Nachlassen des Seiles wird bei Zaghaften oder besonders Unbeholfenen, deren es immer und überall einige gibt, der Sprung gefahrlos gemacht.

Die hieher gehörigen Uebungen sind sehr manigfaltig:

a) Springen über das Seil mit freiem Auf- und Niedersprung. Der letztere muß auf den Fußspitzen geschehen.

b) Springen mit Anlauf, Niedersprung in die Grundstellung.

c) Springen mit Anlauf und Händeklatschen beim Niedersprung.

Eine schöne Abwechslung kommt in diese Uebung, indem die Schüler hinüber über das Seil springen, an Ort und Stelle „Kehrt“ machen und herüber unter dem Seil durchlaufen. —

Bei den **Uebungen mit dem kurzen Schwungseil**, welche besonders bei den Mädchen sehr beliebt sind, handelt es sich hauptsächlich darum, Arm- und Beinbewegungen in Uebereinstimmung zu bringen. Sie üben Beine, Arme und Brust, und bilden durch ihre Manigfaltigkeit in kunstvollen Bewegungen den Körper zur Geschmeidigkeit und Anmuth.

Die Länge des Seiles ist der Größe jedes einzelnen Schülers anzupassen. Die beiden Enden, welche durch hölzerne, der Länge nach durchbohrte Handgriffe gehen, müßen, wenn der Schüler auf der Mitte des Seiles steht, bis zu den Schultern reichen. Das kurze Seil hat eine Dicke von ungefähr 1 Centimeter.

Die Aufstellung der Kinder folgt in mehreren Reihen. Der Abstand der einzelnen muß so groß sein, dass jeder das Seil ungehindert schwingen kann.

a) Seilschwung rückwärts und vorwärts im Stehen.

Das Seil wird an beiden Enden gefasst, so dass es in einem Bogen herabhängt. Der Lehrer befiehlt: Schwingen rückwärts! — **Schwingt!** worauf das Seil rückwärts geschwungen wird, bis es im Bogen hinter dem Leibe herabhängt. Auf den Befehl: Vorwärts schwingen! — **Schwingt!** geschieht das Gegentheil von früher.

Hierauf folgt abwechselnd das Vor- und Rückwärtsschwingen. Die Unterarme müßen beim Schwingen eine Kreisbewegung ausführen.

b) Hüpfen an Ort und Seilschwingen vorwärts mit Durchschlagen.

Zuerst einzeln, dann im Takte zu üben mit einmaligem oder mehrmaligem Durchschlagen hintereinander.

c) Hüpfen an Ort und Seilschwingen rückwärts mit Durchschlagen.

d) Hüpfen von Ort vorwärts und Schwingen vorwärts mit Durchschlagen.

e) Hüpfen rückwärts und Seilschwingen rückwärts mit Durchschlagen.

Ich lasse nun noch eine Anzahl beliebter Kinderspiele folgen. Dieselben sind nicht etwa erst dann vorzunehmen, wenn die voranstehenden Uebungen durchgeübt sind, sondern sie müßen in diese zweckmäßig eingereiht werden. Es ist nicht schwer herauszufinden, nach welcher Uebung das eine oder das andere Spiel am zweckmäßigsten an die Reihe kommt.

1) Das einfache Fangen.

Die Schüler stehen ohne bestimmte Ordnung auf dem Spielplatze. Einer sucht dem andern mit der Hand einen leichten Schlag zu geben. Der Berührte erwiedert den Schlag, und so geht das Spiel unter stetem Wechsel des Fangens fort.

2) Im Kreise fangen.

Eine gewisse Anzahl Kinder (etwa 10) fassen sich bei den Händen und gehen in einer halbkreisförmigen Reihe auf und ab, indem sie sprechen, „wir wollen Kinder fangen". Diejenigen Kinder, welche gefangen werden sollen, laufen einzeln im Garten umher und suchen den Verfolgern auszuweichen. Kommt jedoch eines jenen zu nahe, so schließt sich die Kette unter Jubel zu einem Kreise, und das gefangene Kind muß sich selbst zu befreien trachten, indem es durch die Schlupflöcher aus dem Kreise zu kriechen versucht, was die andern aber so lange als möglich zu verhindern trachten.

3) Häschen-Jagd.

Die Kinder stehen, sich bei den Händen fassend, in einem geschlossenen Kreise und bilden durch die emporgehobenen Arme gleichsam

Thore. Das „Häschen" sitzt still in der Mitte des Kreises. Außerhalb desselben bilden 6—8 Kinder eine geschlossene Kette, deren Vordermann ein kräftiges und behendes Kind sein muß. Die Kette geht nun einige Male um den Kreis herum, während im singenden Tone gesprochen wird:

„Kriech', Häschen, untern Busch,
husch, husch, husch, husch!"

Sobald es aber dem Vordermanne beliebt, zieht er die Kette in den Kreis hinein und verfolgt mit ihr das entfliehende Häschen. Dabei ist es Gesetz, daſs die Verfolger keineswegs die Hände loslassen dürfen; sobald die Kette reißt, muß die Jagd aufhören. Gelingt es aber jenem, das Häschen zu fangen und schnell einzuschließen, so wird dem Letzteren zur Strafe eine kleine Aufgabe gestellt, und erst, nachdem diese gelöst, darf es aus dem kleinen Kreise befreit werden.

4) Vöglein husch!

Ein sehr schönes Spiel. Ein Kind ist der Vogelsteller und hält einen Plumpsack in der Hand. Die andern Kinder sind die Vögel und springen um den Vogelsteller herum, während er fortwährend ruft: „Vöglein husch! Vöglein husch!" — Sobald er aber hinzufügt: „Setzt euch nieder unterm Busch!" muß augenblicklich Alles still sein und sich niederkauern. Wer das zu spät thut, bekommt Schläge mit dem Plumpsacke.

5) Lockvogel.

Alle Vögel stehen in ihren Nestern, welche irgendwie markiert werden. Nur ein Kind (der Lockvogel) hat keinen Platz; er steht allein in der Mitte und ruft:

Ihr Vögelein verlaſst das Nest
und kommt herbei zum Frühlingsfest!

Die Vögel leisten diesem Rufe Folge, fliegen aus und versammeln sich um den Lockvogel; aber bald darauf rufen sie wehmüthig aus:

Wir armen, armen Vögelein,
wir möchten gern im Neste sein.

Lockvogel antwortet:

Ihr Vögelein fliegt alle aus
und kommet nicht zu spät nach Haus.

Jetzt fliegen alle, auch der Lockvogel, aus und suchen ihr Nest zu erhaschen. Wer zu spät kommt, und kein leeres Nest mehr findet, ist nun der Lockvogel.

6) Vögel verkaufen.

Alle Kinder stehen in einer Reihe, bis auf zwei, von denen eins der Käufer, das andere der Vogelhändler ist. Dem ersten wird in einiger Entfernung ein Baum oder irgend ein anderer Gegenstand als Haus angewiesen. Der Vogelhändler gibt nun den Kindern Namen bekannter Vögel als: Aente, Gans, Taube, Storch, Spatz u. s. w. Nachdem das geschehen, gibt er dem Käufer ein Zeichen; dieser tritt näher und spricht ungefähr: Guten Tag; ich möchte gern einen schönen Vogel kaufen. Der Vogelhändler antwortet: Ich habe sehr schöne Vögel von allerlei Art; suchen Sie sich einen aus. Darauf fragt der Käufer: „Haben sie eine Lerche?“ — Nein. — „Eine Nachtigall?“ — Nein. — „Eine Taube?“ — Taube, flieg aus! ruft jetzt der Vogelhändler. Der Käufer muß noch zum Schein dem Vogelhändler ein Stück Geld in die Hand reichen; dann erst darf er dem Flüchtigen nachsetzen. Erwischt er diesen, so darf er ihn in sein Haus führen. Gelingt es jenem aber, zu dem Vogelhändler zurückzulaufen, so muß der Käufer abziehen, und das Spiel wird fortgesetzt, bis alle Vögel von dem Käufer verfolgt, entweder gefangen oder zu dem Vogelhändler zurückgekehrt sind. — Zur Abwechslung kann der Verkäufer auch vierfüßige Thiere verkaufen, wobei es dann z. B. heißt: „Fuchs, lauf davon!“ u. s. w.

7) Fuchs zum Loche.

Jeder Mitspielende hat einen Plumpsack. Einer ist der Fuchs, welchem irgend ein bestimmter Platz als Höhle oder Loch angewiesen wird. Die Uebrigen necken ihn, springen um ihn herum und zupfen ihn an seinen Kleidern. Endlich verliert der Fuchs die Geduld und kommt auf einem Beine herausgehüpft, denn er darf nicht auf zwei Füßen gehen. Er verfolgt nun seine Gegner mit dem Plumpsacke. Gelingt es ihm, Einen zu treffen, so ruft er: „Fuchs zum Loche!“ und Alle jagen den neuen Fuchs zur Höhle. Gelingt es ihm aber nicht, so umschwärmen alle den Fuchs mit den Plumpsäcken und suchen ihm einen Schlag beizubringen. Wenn er sich vergißt und beide Beine auf den Boden setzt, so rufen Alle: Fuchs zum Loche! und verfolgen ihn bis dahin.

8) Kämmerchen vermieten.

Kann man dieses beliebte Spiel nicht auf einem mit Bäumen bewachsenen Platze ausführen, so stecke man auf dem Turnplatze eine

Anzahl spitzige Pfähle in die Erde. Jedem Kinde wird bei einem solchen „sein Kämmerchen" angewiesen. Nur eines erhält keinen Platz und geht von einem zum andern, indem es fragt: „Hast du kein Kämmerchen zu vermieten?"

Der Gefragte antwortet: „Komm später!" oder: „Mußt ein Häuschen weiter gehn, zum Nachbar! oder: „Ich vermiete nichts! ꝛc. Kurz, der Fragende bekommt überall eine abschlägige Antwort; während er mit einem spricht, wechseln die andern fortwährend die Plätze, und er muß alle Aufmerksamkeit anwenden, um für sich ein Kämmerchen zu erobern, was ihm oft durch Unachtsamkeit oder durch langsames Laufen eines Kindes möglich gemacht wird. Derjenige, welcher alsdann seinen Platz besetzt findet, ist nun der Frager, bis es ihm selbst wieder gelingt, einem andern den Platz abzugewinnen.

9) Katze und Maus.

Einer wird zur Katze und ein anderer zur Maus bestimmt. Die Uebrigen bilden einen Kreis mit Händegeben. Die Maus befindet sich im Kreise und die Katze außerhalb desselben, welche auf die Maus lauert und sie durch Eindringen in den Kreis zu erhaschen sucht, was ihr durch Versperren des Eingangs mit fest zusammengeschlossenen Händen erschwert wird. Dringt sie hinein, so wird der Maus schnell durch Hochhalten der Hände ein Ausweg geöffnet, der aber der Katze sofort wieder versperrt wird. Gelingt es der Katze, die Maus zu fangen, so kommt die Reihe an ein anderes Paar.

10) Blindekuh.

Einem aus der Gesellschaft werden die Augen verbunden; die Uebrigen bilden einen Kreis um ihn. Damit die Blindekuh nicht falle oder sich anstoße, muß das Spiel auf einem ganz ebenen Raume ohne Hindernisse ausgeführt werden. Wird das Spiel im Zimmer vorgenommen, so werden etwa hinderliche Gegenstände aus dem Wege geräumt, und sollte dennoch die Blindekuh in die Gefahr kommen, sich einem harten oder sonst hinderlichen Gegenstande zu nähern, so rufen die Andern: „Es brennt!" worauf sie eine andere Richtung einschlägt.

Sobald der Blindekuh die Augen verbunden sind, wird sie unter gewissen Förmlichkeiten ihrem Geschick überlassen. Einer führt sie bei der Hand und dreht sie im Kreise herum. Nun muß sie trachten, einen der Mitspielenden zu erhaschen; diese springen herum, necken oder zupfen die Blindekuh und suchen sie durch Beiseitespringen irre, zu

leiten. Gelingt es ihr, jemanden zu erhaschen, dann ist sie frei, und der Erwischte ist jetzt Blindekuh.

11) Jakob, wo bist du? oder die beiden Blinden.

Diesem sehr belustigenden Spiele liegt der Gedanke zugrunde, wonach ein Herr seinen ungetreuen Diener Jakob sucht, um ihn mit dem Plumpsack zu züchtigen.

Die Mitspielenden schließen, einander die Hände reichend, den Kreis. Zwei, Jakob und der Herr, treten in den Kreis, nachdem ihnen die Augen verbunden worden sind.

Der Herr fragt zuerst: „Jakob, wo bist du?" worauf Jakob mit „hier!" antwortet oder auch mit einem Pfiff. So wie er die Stimme seines Herrn in seiner Nähe vernimmt, wird er sich möglichst schnell und sachte dieser Nachbarschaft entziehen; der Herr dagegen wird schnell der Richtung folgen, von wo die Antwort kam, um den Jakob zu erwischen. Gelingt ihm dieß, so lüften beide die Augenbinde, und zwei andere übernehmen ihre Rollen.

12) Abschlag.

Die Kinder stehen in einem dichten Kreise und halten die Hände auf den Rücken. Nur eins hat keinen Platz, sondern geht um den Kreis herum und gibt, sobald es ihm beliebt, einem der Kinder einen leichten Schlag auf die Hände, indem es ruft: „Abschlag!" Alsdann laufen beide in entgegengesetzter Richtung um den Kreis herum und dem leergewordenen Platze zu; wer denselben zuletzt erreicht, muß wieder um den Kreis herumgehen und ein anderes Kind „abschlagen", mit welchem er dann ebenfalls um die Wette läuft. —

Ich will zum Schlusse dieses Kapitels nur noch einige Worte über das Laufen anführen. So gesundheitsfördernd es, in richtiger Weise und in gehörigem Maße betrieben, ist, ebenso nachtheilig kann es auf die Gesundheit einwirken, wenn mans dabei an den vernünftigen Vorsichtsmaßregeln fehlen läßt. Besonders das Trinken von kaltem Wasser nach dem Spielen, das Hinsetzen auf den feuchten Boden, das übermäßige Toben und Hetzen können das ganze Turnspiel in Miskredit bringen. Daher habe der Lehrer auf alles das ein sehr wachsames Auge. —

Vielleicht ist es einem oder dem andern Leser erwünscht, wenn ich

ihm noch einige der besten Schriften über das Turnen namhaft mache. Außer den allbekannten Turnwerken unserer großen deutschen Turnmeister haben wir noch eine ganze Menge kleinerer Schriften, die vielleicht manchem die Auswahl schwer machen.

Ich empfehle vor allen andern:

Dr. Moritz Kloss. „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes". Dresden 1873.

Von demselben: „Das Turnen im Spiele der Knaben". Dresden 1861. „Das Turnen im Spiele der Mädchen". Dresden 1862.

G. Danneberg: „Leitfaden für den Turn-Unterricht in achtklassigen Knaben- und Mädchenbürgerschulen". (In Klassenzielen bearbeitet.) Frankfurt a. M. 1875.

J. Niggeler: „Turnschule für Knaben und Mädchen". Zürich 1876 (6. Auflage). Besonders zur Orientierung für Laien im Turnfache geeignet.

K. Meinhardt: „Das Turnen im Schulzimmer". Klagenfurt 1873. —

Eine große Auswahl von Turnspielen mit und ohne Gesang enthält das Werkchen: „Kinderlust" von Henriette Leidesdorf. (I. Abtheilung.) Leipzig 1863. u. a. m.

Uebrigens gilt hier ganz besonders der Satz: Man muß die Sache mehr gesehen als gelesen haben.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.



